EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

e-ISSN 2280-6792

Vol. 10 – Num. 3
Novembre 2021

Edizioni
Ca'Foscari

EL.LE
Vol. 10 – Num. 3 – Novembre 2021

e-ISSN 2280-6792

Sommario

URL https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/elle/2021/3/
DOI http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03

Editoriale

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 10 – Num. 3 – Novembre 2021

Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: *a modest proposal*

Paolo Balboni
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This is not a research essay, it is a survey of the characteristics of present-day research essays in Italian educational linguistics. Many weak points are pointed out, most of which concern 'borders', such as the fuzzy epistemological borders between educational linguistics and other scientific areas; the frequent overlapping of different research typologies, which require different methodologies and have different rhetorical structures; confusion as far as implied readers are concerned. The consequence is that sometimes edulinguistic research allows amateurish trips outside educational linguistics, and allows for non educational linguists to take amateurish trips (and sometimes jobs) in the field of educational linguistics. A tentative list of parameters that can be used by referees, editors and evaluators is provided, in order to define the quality of studies before they are accepted in journals and conferences.

Keywords Glottodidactics. Edulinguistics. Educational linguistics.

Edizioni Ca'Foscari

Submitted 2021-08-14
Published 2021-11-22

Open access

Citation Balboni, P. (2021). "Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: *a modest proposal*". *EL.LE*, 10(3), 323-340.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/000

Sono necessarie due premesse.

La prima: questo contributo non è una *ricerca*, è un *think piece*, una riflessione, una dichiarazione politica, un appello o, come diceva Swift, *a modest proposal*: tuttavia non userò il soggetto 'noi', proprio della ricerca scientifica, bensì 'io', per assumermi la responsabilità di quello che sto per dire – e anche perché spesso farò riferimento a eventi in cui la storia della linguistica educativa (o edulinguistica, o glottodidattica) italiana si è intrecciata con la mia vicenda di vita, di ricerca e di azione accademica. Mi limiterò a indicare alla fine miei studi in cui è possibile approfondire discorsi che qui compaiono solo come affermazioni.

La seconda riguarda il punto di vista da cui possiamo osservare l'oggetto di questa riflessione, la ricerca di linguistica educativa: quello interno degli edulinguisti, quello esterno delle discipline limitrofe.

Vista dagli edulinguisti, la nostra ricerca è *plurale*, aggettivo che ha connotazione positiva – ma tale pluralità costituisce un rischio quando si confonde la transdisciplinarità con la licenza di volteggiare in aree che è legittimo esplorare per curiosità intellettuale, ma in cui si è dilettanti e, quindi, incapaci di scriverne da specialisti. Fin che si resta in convegni e riviste di edulinguistica ci si può illudere che tale varietà di approcci e percorsi sia una ricchezza, che le escursioni in discipline limitrofe sia opera di colleghi che le padroneggiano. Ma per capire che non è esattamente così basta essere in ASN con quattro colleghi di linguistica generale, oppure essere invitati con colleghi di altre discipline a valutare progetti di ricerca davvero trasversali, o invitare colleghi di discipline limitrofe a tenere una lezione epistemologica ai propri dottorandi.

Con gli occhi (e i commenti) dei colleghi di settori limitrofi alla linguistica educativa (scienze del linguaggio, linguistica delle singole lingue, scienze della comunicazione, dell'educazione ecc.), la nostra ricerca viene spesso vista come nebbiosa, imprecisa, talvolta anche come dilettantesca. Sulla base di questa valutazione, tutti si sentono giustificati a invadere il nostro settore riverniciando i loro temi con nozioni basilari e un po' di terminologia della vulgata glottodidattica più banale e spesso obsoleta. Siamo visti come una disciplina Arlecchino: chi vi arriva per vicende concorsuali o per un momentaneo interesse non cerca di integrarsi con il resto del vestito, rimane orgogliosamente rosso verde giallo e blu, legato ai colori di provenienza, sotto la cui insegna spera di tornare nel passaggio da ricercatore ad associato o, ultima speme, ad ordinario. Una disciplina taxi, in altre parole, in cui la ricerca di chi vuole tornare al suo luogo d'origine orecchia l'edulinguistica, visto che gli tocca di praticarla, ma nel profondo è orientata a tener aperta la porta sui mondi disciplinari cui aspira e ritornare.

Cercherò quindi di offrire parametri che contribuiscano a selezionare per la pubblicazione e per i convegni ricerche:

a. specificamente edulinguistiche;
b. che rispettino alcuni parametri di qualità;
c. che siano rivolte a studiosi, non pensate per la formazione degli insegnanti.

Sono suggerimenti, aperti ad integrazioni, ma che nella loro semplicità potrebbero aiutarci a dare più spessore alla linguistica educativa italiana e a farla rispettare di più da parte di chi ci vede come Arlecchini.

1 I confini

Nel 2019, al convegno organizzato a Malta dalla Società Scientifica di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), presentai un'analisi statistica dei temi delle pubblicazioni riportate nella *Biblioteca dell'educazione Linguistica in Italia, BELI*, che raccoglie la bibliografia edulinguistica italiana dal 1960 a oggi.[1] Vengono incluse nel repertorio le pubblicazioni che rientrano nel perimetro epistemologico indicato nell'introduzione, quindi con l'esclusione di saggi che trattano solo marginalmente di educazione linguistica in discorsi che pertengono ad altre scienze, dalla sociolinguistica alla linguistica acquisizionale, dalla psicolinguistica alle scienze dell'educazione e così via.

Lo scopo della ricerca per il convegno di Malta era mappare le aree di interesse della ricerca italiana. Il risultato fu sconvolgente: c'erano alcuni temi quantitativamente forti, ad esempio l'italiano L2, spesso visto nell'ottica dell'inclusione sociale e scolastica, quindi della sociologia dell'educazione e dell'immigrazione e della pedagogia interculturale più che della linguistica educativa; altri temi apparivano legati a eventi contingenti, ad esempio l'enorme quantità di titoli sul CLIL negli anni immediatamente successivi alla sua introduzione obbligatoria: all'inizio si trattava per lo più di descrizione e divulgazione del CLIL, in seguito i primi tentativi di analisi di sperimentazioni, di definizione dei pro e dei contro, per concludere il ciclo in questi anni con un netto calo dell'interesse. Nel complesso, tuttavia, la ricerca documentata dal 2000 al 2018 su *BELI* (7.543 pubblicazioni, con un margine di errore abbastanza basso nel calcolo) non aveva fatto emergere chiare aree di aggregazione che consentissero di tracciare una mappa, a grandi linee ma pur sempre significativa, dei temi cardine della ricerca edulinguistica italiana e del loro mutare in un ventennio (18 anni, per la precisione). Presentai al convegno il PowerPoint con i dati raggruppati come possibile, e poi decisi di non pubblicarli negli atti: davano la fotografia di quella che nell'introdu-

1 `https://www.unive.it/pag/16976`; `http://www.societadille.it`.

zione ho definito una disciplina Arlecchino, certamente multicolore e affascinante, ma in cui la pluralità di temi e interazioni con altre aree non dava un senso di ricchezza ma piuttosto di mancanza di un nucleo attrattivo, centripeto dal quale sgorgano mille rami, tutti consapevoli del tronco comune, dal quale ricevono linfa e al quale rimandano la loro sintesi clorofilliana.

Quali sono i confini che in qualche modo identificano questo mosaico come unitario, separandolo dalle aree limitrofe?

1.1 Il confine con la linguistica

Il confine più delicato e più importante è quello con le varie aree del settore disciplinare L-LIN01, Linguistica Generale.

Uno dei grandi problemi che ho incontrato dirigendo dapprima *Rivista Itals*, poi *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, e oggi *EL.LE: Educazione Linguistica – Language Education*, è spiegare a colleghi che, anche se il punto di partenza ha interesse edulinguistico, il loro saggio non può essere accettato perché pertiene alla ricerca sociolinguistica, psicolinguistica, pragmalinguistica, alla linguistica tipologica o comparativa o acquisizionale, e via elencando tutte le scienze del linguaggio (di cui la glottodidattica fa parte). Spesso la risposta è che sono saggi in cui la sociolinguistica o psicolinguista ecc. sono *applicate* al mondo dell'educazione linguistica e che quindi sono saggi di linguistica educativa. Il fantasma della linguistica *applicata*, cacciato da almeno trent'anni, si aggira ancora nei nostri anfratti…

Se si osservano le riviste e soprattutto le curatele riportate nella *BELI*, si noterà che quasi sempre prima dell'indice dei saggi compare la dicitura «include, di interesse glottodidattico:…», seguito dai saggi che considero (arbitrariamente, ma con un setaccio a maglie molto, molto ampie) appartenere all'area della linguistica educativa.

La delicatezza del rapporto con i linguisti è accentuato dal fatto che la linguistica educativa, quella inclusa nel settore scientifico-disciplinare L-LIN02, condivide con la linguistica generale, L-LIN01, l'Abilitazione Scientifica Nazionale, sia in termini di commissari sia nel fatto che l'idoneità vale per entrambi i settori. La sensazione netta, maturata quando ero commissario dell'ASN, è che molti candidati si collocassero scientemente sul confine tra le due aree allo scopo di tener aperte entrambe le porte, per poter partecipare ai concorsi di entrambe le discipline (sensazione comune anche a molte pubblicazioni che venivano dalle cosiddette 'linguistiche delle singole lingue').

La domanda che mi pongo – e che ho convinto i colleghi di molte commissioni e comitati scientifici a porsi – è semplice: questo saggio *descrive* un fenomeno (la lingua, la sua acquisizione, le sue varietà, compara lingue ecc.) o studia il problema dell'apprendimento/

EL.LE
10(3), 2021, 323-340
e-ISSN 2280-6792

insegnamento linguistico *per affrontarlo e risolverlo* al meglio? I secondi sono saggi o conferenze di glottodidattica, i primi sono lavori di linguistica o pedagogia o psicologia o sociologia dell'immigrazione e così via, anche se includono dati e riflessioni provenienti dalla ricerca edulinguistica o utili a questa.

1.2 I confini con le aree limitrofe alle scienze del linguaggio (di cui l'edulinguistica fa parte)

La difficoltà a cogliere i confini e di reggere fermo il timone della specificità epistemologica emerge in maniera evidente nei rami che nascono dal tronco edulinguistico per poi intrecciarsi con rami che provengono da altri tronchi. Quattro esempi molto comuni:

a. c'è un aspetto dell'educazione letteraria che compete alla ricerca edulinguistica (rafforzare l'abilità di comprensione finalizzandola anche all'analisi formale del testo, rafforzare le abilità di riassumere, di parafrasare, di argomentare nei dialoghi tra fautori di tesi opposte ecc.), ma molte ricerche di linguisti educativi presentate alle riviste o nei concorsi spaziano dalla dimensione estetica a quella culturale, dalla psicologia autoriale alla dimensione storica, temi essenziali dell'educazione letteraria ma esterni alla ricerca (e alla competenza) glottodidattica: un saggio sulla selezione tra gli approcci crociano, marxista, strutturale o ermeneutico nell'educazione letteraria è un saggio di critica letteraria, non di linguistica educativa, della quale le dimensioni storica e critica non fanno parte;
b. la ricerca sulla *comunicazione* interculturale è essenziale in un approccio comunicativo alle lingue non native, dove la competenza sul modo di affrontare, bypassare e, se possibile, superare i punti critici dovuti alle differenze culturali è condizione necessaria per mantenere attivo il flusso comunicativo; ma spesso i saggi e gli interventi nei convegni riguardano l'*educazione* interculturale, tema proprio della pedagogia, o i problemi di psicologia relazionale tra persone appartenenti a culture diverse;
c. molti saggi riguardano i bisogni *educativi* speciali ma non focalizzano i bisogni *linguistici* speciali inclusi e talvolta responsabili di BES: sono i bisogni *linguistici* speciali, quelli che Daloiso e Melero chiamano *BiLS*, ad essere oggetto di ricerca di linguistica educativa, mentre molti saggi apparentemente glottodidattici sui *BES* hanno un interesse predominante per gli aspetti neuroscientifici, sociologici, psicologici, culturali e pedagogici dei BES, che non riguardano l'educazione linguistica ma l'educazione generale – settori, quelli elenca-

ti sopra, dove la competenza specifica dei glottodidatti non è piena e professionale come quella dei colleghi che in quei settori scientifico-disciplinari sono cresciuti, facendone il cardine della loro ricerca;

d. molti saggi sull'insegnamento dell'italiano L2 a studenti di altra lingua madre sono in realtà studi sui processi di inclusione, sulla necessità integrazione, sulla psicologia dell'identità degli *expats* o *deracinés*, come li si chiama in lingue avvezze da più anni di noi a fronteggiare il problema dell'abbandono o mantenimento o recupero delle origini – temi nobilissimi e fondamentali per una società inclusiva, ma da affidare a specialisti di pedagogia, sociologia e psicologia dell'immigrazione.

Questa tendenza a debordare, a non considerare i confini espistemologici, interpretando l'interdisciplinarità e la transdisciplinarità in maniera molto elastica, ha un effetto drammatico sulla percezione esterna della linguistica educativa e degli studiosi che vi si dedicano: come gli edulinguisti sorridono scuotendo la testa quando i pedagogisti si avventurano nella didattica delle lingue o i sociologi danno ricette per l'italiano L2 ai migranti, così psicologi, sociologi, pedagogisti non possono che cogliere il dilettantismo degli edulinguisti debordanti, e allargano il loro giudizio di superficialità e dilettantismo arlecchinesco a tutto il settore.

1.3 Il confine tra spazio della ricerca e spazio dell'azione

I glottodidatti si occupano di *didattica delle lingue* (denominazione usata dal ministero italiano, che nella versione in inglese usa *educational linguistics*), e questo implica che la ricerca possa oscillare tra l'impianto più teorico («che cosa vuol dire 'sapere una lingua'?») e l'operatività più estrema («attività didattiche per sostenere la motivazione di preadolescenti per lo studio del russo»).

In realtà, la conoscenza glottodidattica è stata organizzata la prima volta da Anthony nel 1963 e la sua proposta è stata rilanciata da Allen e Campbell in un libro del 1972 che ebbe vasta diffusione e forte influenza, e poi nel 1987 in un famoso *reader* di Richards e Rogers, e poi ancora negli anni Novanta da Galisson e Puren nella loro proposta della linguistica educativa come *didactologie des langues-cultures*. In molti saggi e volumi ho riproposto l'articolazione di Anthony, anche se modificata: nella conoscenza e nella competenza edulinguistica c'è un primo livello, l'*approccio* (io ritengo più appropriato: *conoscenza* edulinguistica), che include l'aspetto teorico dell'edulinguistica e si valuta sulla scala vero/falso, e un secondo livello, *metodo* (preferisco dire *competenze* edulinguistiche), che si occupa della trasposizione dell'approccio in organizzazione genera-

EL.LE 10(3), 2021, 323-340 | e-ISSN 2280-6792

le dell'educazione linguistica (sillabi, livelli, contenuti, natura e tipologia dei materiali didattici, uso delle tecnologia ecc.); approccio e metodo, o conoscenze e competenze edulinguistiche, costituiscono lo spazio della ricerca nella linguistica educativa.

Gli autori citati sopra proponevano una triade, aggiungendo la dimensione strettamente operativa, le tecniche didattiche, come terzo livello; da decenni io le escludo: le tecniche didattiche appartengono a un grande repertorio studiato dalla metodologia didattica, branca delle scienze dell'educazione: all'interno di questo vasto repertorio il formatore di insegnanti, o l'autore di manuali didattici, o l'insegnante che crea i suoi percorsi, o gli autori di software didattico scelgono le attività, che devono essere *efficaci* per raggiungere gli obiettivi indicati dal metodo e *coerenti* con la filosofia dell'educazione linguistica proposta nell'approccio. Non disprezzo la dimensione strettamente operativa: i miei manuali per la formazione dei docenti includono sempre questo aspetto, ed uno dei manuali più fortunati, *Fare educazione linguistica*, è un repertorio organizzato e commentato di attività, esercizi, tecniche didattiche per l'insegnamento dell'italiano L1, delle lingue straniere e di quelle classiche); ma è *formazione*, non è *ricerca* (ci torniamo nel paragrafo sui destinatari).

Molte delle ricerche che escludo dalla *BELI* e delle proposte che sconsiglio agli autori di sottoporre a valutazione formale nelle riviste sono relazioni su buone pratiche didattiche (sono *documentazione*, non sono *ricerca*) o sono discussioni su metodologie (a mediazione sociale, collaborative, cooperative, task-based, project-based, problem solving, testing e così via) che vengono trattate come se fossero temi edulinguistici ma sono solo *applicazioni* all'insegnamento linguistico di metodologie generali. In altre parole: sono saggi che si situano nello spazio dell'azione didattica e non in quello della ricerca glottodidattica.

Se non si ristabilisce il confine tra spazio della ricerca (approccio e metodo) e spazio della didattica (possibile *oggetto* di ricerca, ma non *ambito* di ricerca), se continueremo ad affiancare nelle riviste e nei convegni e nei CV all'ASN riflessioni etiche sulle certificazioni linguistiche o sul concetto di correttezza e relazioni su come ha funzionato il software ludico *Piripicchio* su un campione di 12 ragazzini stranieri nella seconda media della scuola Pascoli di San Biagio Veneto, noi edulinguisti non sapremo più *ubi consistimus* e chi ci osserva (e ci valuta) dall'esterno ci vedrà come incomprensibili studiosi di sabbie mobili e di altri ambienti paludosi.

2 La qualità

La formulazione dei parametri di valutazione della qualità varia nelle procedure di *blind review* delle riviste, delle collane, dei *call for papers*, dei concorsi di vario tipo, ma in linea di massima i parametri usati rispondono alle cinque domande poste come titoli dei paragrafi che seguono.

2.1 C'è consapevolezza del tipo di ricerca che si vuole condurre, delle sue caratteristiche, finalità, strumenti?

Anni fa, durante un momento difficile nel rapporto tra linguisti teorici e linguisti educativi in ASN, mi convinsi che molti giudizi si fondavano su una premessa implicita: «i saggi di ricerca si fanno in questo modo», e siccome molti saggi di glottodidattica erano fatti in altro modo… Feci dunque una ricerca (pubblicata poi su *RILA* nel 2018), studiando le linee guida di vari dipartimenti di scienze del linguaggio nel mondo, di riviste, di *proofreading companies*, oltre che la letteratura sul tema, e individuai quattro tipi di saggio propri delle scienze del linguaggio, tipi con natura, regole strutturali e prassi retoriche ben precise (poi analizzai su quei parametri 40 saggi proposti da 10 linguisti e da 10 edulinguisti, tutti ordinari famosi: molti dei saggi non sarebbero rientrati nelle tipologie richieste da dipartimenti ed editori in giro per il mondo). La tipologia di saggi emersa dalla ricerca è:

a. *saggi IMReD* (IMRaD in inglese): Introduzione, Metodologia della ricerca, Risultati e Discussione. È il tipo di saggio dominante, quello più 'moderno' e internazionale, punto di riferimento non solo nelle scienze *hard*, dove è usato da Galileo in poi, ma anche nel campione di dipartimenti e riviste di scienze del linguaggio che ho studiato. Questi saggi
   - sono strutturati in 4 parti,
   - focalizzano un elemento ristretto e molto ben definito,
   - hanno una significativa componente sperimentale e quantitativa.

   Se si studiano i verbali dell'ASN, si noterà che molte ricerche sperimentali di linguistica sia generale sia educativa vengono giudicate insufficienti proprio per la scarsa competenza sulle metodologie sperimentali: campioni non significativi, spesso minimi dal punto di vista quantitativo e non aggregabili da quello qualitativo, analisi statistiche condotte con buona volontà ma anche con totale inconsapevolezza delle regole base dell'analisi statistica, e così via;
b. *saggi di natura riflessiva, speculativa*, che nel gergo editoriale delle riviste americane vengono spesso chiamati *think piece* (come il saggio che state leggendo) e che si presentano

in due varianti: saggi teorici, spesso di natura quasi o totalmente filosofica, e saggi in cui si comparano due o più teorie da una posizione di terzietà e non per dimostrare la superiorità dell'una rispetto all'altra (terzietà che non compare negli esempi italiani che conosco, perché in Italia si tende a scrivere per dimostrare la superiorità di una delle prospettive che vengono confrontate); nell'edulinguistica italiana i saggi speculativi sono rarissimi e sono spesso ridotti a interventi brevi di natura giornalistica più che scientifica (ma inseriti nei CV e proposti nei concorsi…);

c. *saggi di ricognizione* su un tema, considerati semplicissimi ('compilativi') dai giovani inesperti, mentre sono adatti a chi è nella fase di piena maturità scientifica: possono essere
   - *survey article*, in cui si riflette sul tema, ad esempio il ruolo delle varietà linguistiche nella progettazione glottodidattica, cercando di trarre una sintesi dagli studi recenti: la grandezza di questo tipo di saggi emerge quando l'autore sa cogliere i *fils rouges* che attraversano la produzione scientifica su quel tema e riesce ad individuare il filo dominante, quello che sarà il focus della ricerca degli anni che seguono;
   - *state of the art articles* che documentano la ricerca su un tema in un determinato momento e luogo. Il valore di questi saggi sta nella definizione dei parametri che regolano la scelta degli studi da inserire nel repertorio, da considerare come protagonisti dello stato dell'arte in un serto ambito.

   Gli esempi italiani si articoli di ricognizione e di stato dell'arte sono rari e spesso non distinguono le due forme, fondono la documentazione su un tema (*state of the art article*) e la ricerca di una sintesi su un tema (*survey article*);

d. *studi diacronici*, cioè la storia delle idee, la storia della ricerca, la storia di una disciplina: nelle fonti citate come riferimento questo tipo di ricerca non viene neppure considerata, se non *passim* (con buona pace della *Storia linguistica dell'Italia unità* di De Mauro e anche di alcune mie storie…).

Ognuno di questi generi ha natura, fini, strumenti, struttura e stile propri – ma, dall'esperienza della *Rivista Itals*, di *RILA*, di *EL.LE*, di mille revisioni per ANVUR e altre riviste, di innumerevoli concorsi fino all'ASN, mi pare che non ci sia sempre la consapevolezza della differenza strutturale tra tipo e tipo, per cui visti da fuori (soprattutto dai linguisti, che al contrario sono molto consapevoli di queste strutture) almeno metà dei nostri saggi sono vestiti di Arlecchino, un po' *survey article* e un po' storia, un po' IMReD e un po' proclami filosofici.

2.2 C'è consapevolezza della ricerca già effettuata sul tema? Tale consapevolezza è ampia nel tempo e nello spazio o è obsoleta e provinciale? È aperta alle varie scuole di pensiero oppure è di parte? È cartacea o include il mondo digitale?

Tutti i tipi di saggio indicati nel precedente paragrafo muovono dall'analisi della letteratura esistente. Ma molti saggi italiani muovono dall'analisi della letteratura della propria parte accademica, della propria corrente o cordata o 'scuola', ammesso che esistano *scuole* glottodidattiche in Italia (ne intravedo un paio, al massimo). Questa prassi mi pare un ossimoro rispetto alla parola 'qualità'.

Molte bibliografie sono italocentriche (meglio: semi-italocentriche: includono gli accademici italiani della cordata accademica dell'autore escludendo gli altri: anni fa circolò una mail della curatrice di un volume che suggeriva ai colleghi di non citarmi…), anche se citano qualche mostro sacro straniero. Ormai la produzione edulinguistica italiana è nettamente divisa in due: quella italocentrica e quella attenta alla dimensione internazionale, e quest'ultima tendenza pare emergente, portando un tocco di respiro e di qualità nel panorama che sto descrivendo.

Infine, per molti ricercatori italiani (l'età non pare una variabile significativa) la 'letteratura' è di carta, mentre da almeno da dieci anni la letteratura significativa è online, in Academia.edu, in Reserchgate.com, in Scholar.archive.org, nelle riviste online, nelle collane che stanno spostandosi sul web, in molti casi in open access. È sufficiente osservare le bibliografie: i saggi accompagnati da link sono pochissimi.

2.3 Rispetto a quanto noto, c'è un contributo originale nel contenuto o nella metodologia della ricerca? O, quanto meno, il saggio individua nuove domande di ricerca, anche se non offre risposte?

È la domanda chiave per la valutazione di un saggio, e il panorama della ricerca che conosco non mi permette di fare un discorso generale.

La chiave è l'apporto innovativo rispetto alla letteratura precedente, soprattutto a quella recente. È evidente che la massa di pubblicazioni cui abbiamo assistito prima sull'integrazione linguistica del migranti, poi sul CLIL, oggi sui BES domani chissà su cosa ha poco di nuovo, di originale: se i saggi sul CLIL avessero avuto ciascuno l'1% di originalità, la massa complessiva di saggi avrebbe innovato in poco tempo il 100% di quanto studiato sul CLIL dalla *educational linguistics* mondiale… In molti mondi accademici internazionali vige il principio darwinistico *publish or perish*, è ben vero, ma fortunatamente

in Italia il meccanismo non è altrettanto perverso, non è obbligatorio pubblicare e pubblicare e pubblicare (quindi con l'impossibilità fisiologica di originalità tra un saggio e il successivo). Separare la ricerca che introduce conoscenze o metodologie o domande nuove da quella fatta per 'dovere' diventa il mandato fondamentale per i *referee* di riviste e convegni e per i commissari dei concorsi e delle idoneità.

C'è un altro fattore che spiega la scarsa originalità in alcuni (perdonabili) casi. È un meccanismo che tutti conosciamo per esperienza diretta e che chiamerò *il guru e il mantra*: per fare un esempio, negli anni Novanta ero l'unico che studiava la comunicazione interculturale nell'approccio comunicativo, quindi per anni sono stato invitato da riviste e convegni e volumi 'a cura di' a trattare quel tema – quindi l'originalità era nulla o minima in ogni nuovo saggio, ero un *guru* che ripeteva un *mantra*. È sufficiente aprire la *BELI* e usare la funzione 'Trova' scrivendo il nome di un ricercatore: si scopre che alcuni autori trattano da anni gli stessi temi, ma in molti casi questo non dipende dal meccanismo *guru/mantra*. Sono gli autori stessi che sottopongono saggi-clone o relazioni-clone a riviste e *call for papers*. I revisori di saggi per riviste (e spesso di abstract per convegni) lavorano in modalità *blind review*, quindi non possono verificare su BELI se si tratta di un riciclo di ricerche già pubblicate dallo stesso autore, quindi il compito di bloccare saggi-clone ricade sul direttore della rivista, che conosce il nome dell'autore.

2.4 Gli strumenti utilizzati (analisi linguistica, analisi statistica, ricerca-azione ecc.) sono padroneggiati, o sono solo orecchiati, improvvisati sulla base del buon senso?

Una disciplina transdisciplinare come la nostra rischia di pretendere l'onniscienza: condurre una ricerca-azione longitudinale per vedere come intervenire per migliorare l'uso degli articoli da parte di studenti arabi in Italia rispettivamente da 1, 2 e 3 anni richiede la conoscenza della metodologia della ricerca-azione, del sistema degli articoli in arabo, degli strumenti di analisi quantitativa, della letteratura edulinguistica circa gli interventi correttivi, della docimologia in ordine alla rilevazione e al feedback, e così via. Una persona che padroneggi tutto ciò non esiste: basta però sfogliare la *BELI* per notare che le ricerche condotte da équipe sono ancora pochissime, soprattutto in confronto alla ricerca del settore L-LIN01, dove i saggi a molte mani sono ormai la prassi.

In un panorama non esaltante come quello che stiamo dipingendo, tuttavia, le ricerche di gruppi in cui compaiono autori specializzati in altri settori sono in continuo aumento; una annotazione: sono tutte di tipo IMReD.

2.5 L'impianto comunicativo (struttura, stile linguistico e bibliografico ecc.) è consapevole delle norme della *speech community* degli studiosi di edulinguistica?

Questo fattore della qualità è delicatissimo sul piano delle relazioni umane ed accademiche: tutti sono convinti di saper fare un indice, una bibliografia, un abstract e di saper scrivere. Se vogliamo migliorare la qualità della ricerca tuttavia è necessario che 'a monte' operino i mentori, i maestri, i colleghi più esperti cui i giovani sottopongono i loro saggi, e 'a valle' intervengano i redattori delle riviste e i curatori di libri a più mani. La prima situazione è più semplice: il dottorando, il giovane ricercatore accettano i consigli dei docenti più anziani; la seconda situazione mette in campo delicate relazioni tra pari – ma i *referee* sono anonimi, e quindi hanno in mano un forte strumento educativo: il commento da girare all'autore perché corregga il suo saggio.

Da anziano direttore di riviste (ho incominciato nel 1992…) ho appreso a leggere il 'biglietto da visita' dei saggi: l'indice e la bibliografia. Superati questi scogli, vado all'abstract.

Un indice di buona qualità concretizza l'architettura concettuale di un saggio, quasi fosse una cattedrale del pensiero: i capitoli con un solo numero danno la struttura: a croce greca, latina, a pianta circolare, a basilica, con o senza cupola, con nessuna o tre o cinque navate ecc.; i paragrafi a due numeri mostrano la struttura in dettaglio: quanti archi e di che stile, quante colonne e dove, i punti luce ecc.; gli eventuali paragrafi a tre numeri, non sempre necessari, mostrano i dettagli, le decorazioni, le vetrate ecc. Un indice quindi è un'architettura concettuale – ma basta guardare gli indici per rilevare che spesso capitoli, paragrafi e sottoparagrafi non rispondono a una struttura concettuale ma sono messi *ad libitum*.

La bibliografia è un atto di politica scientifica e, nei saggi di dubbia qualità, di politica accademica. La domanda chiave è: gli autori citati sono lì perché effettivamente hanno contribuito alla conoscenza sul tema? Quelli che mancano, pur avendo contribuito, sono assenti per una scelta consapevole (ad esempio: si citano solo testi successivi al 2010, si citano solo testi disponibili online, ecc.) oppure sono assenti per ignoranza o, peggio, per esclusione accademica degli autori di altre scuole?

Quelli visti sopra sono aspetti di qualità, ma ce n'è uno più semplice ed evidente che dà l'idea dell'attenzione e della professionalità di un autore: la coerenza formale. Anche studiosi di lunga e profonda esperienza inviano alle redazioni bibliografie in cui ogni voce fa storia a sé, con punto, senza punto, editore-città e subito dopo città-editore ecc. I lettori non vedono queste mancanze di qualità, perché i redattori e i curatori pazientemente omogeneizzano il tutto alle regole di stile: forse sarebbe meglio rinviare all'autore tale

compito, risparmiando il proprio tempo e educando l'autore ad un maggiore rispetto.

Un'altra spia di scadente qualità è l'autocitazione: è diffusissima, 10 saggi del giovane ricercatore che propone il saggio, 5 del suo mentore, 5 per tutto il resto dell'universo mondo: come ben sanno i revisori esperti, la *blind review* non esiste, basta vedere chi è citato 10 volte su 20 riferimenti per scoprire l'autore. Anche in questi casi, maestri, redattori, *referee* e curatori dovrebbero rinviare il testo per un ripensamento della bibliografia, strumento di ricerca e non di autoglorificazione.

Confesso che dopo queste analisi non sempre affronto l'abstract (altro genere comunicativo con regole retoriche e strutturali stringenti: c'è una vasta bibliografia sul tema), e passo direttamente a una mail di gentile rifiuto.

Nei saggi in cui invece affronto il testo, spesso trovo attribuzioni ingiustificate di (de)meriti («Balboni, il miglior/peggior glottodidatta italiano»: su che basi?), valutazioni personali («purtroppo», «fortunatamente», «ci si augura che»), metafore letterarie per 'nobilitare' l'arido testo scientifico… I linguaggi settoriali non accettano questa personalizzazione dello stile, e ancora una volta i maestri, i redattori di riviste e i curatori di libri a più mani potrebbero fare di più.

3 Emittenti e destinatari

Abbiamo visto sopra quelli che Jakobson chiama argomento, forma e canale del messaggio. L'emittente e il destinatario sono altrettanto rilevanti per cercare di ripensare la ricerca in edulinguistica.

3.1 Emittenti

Ogni studioso è in certo modo un *unicum*: in una disciplina che si colloca al centro di relazioni incrociate con le scienze del linguaggio, della società e della cultura, della mente e del cervello, dell'educazione e della metodologia didattica, ciascuno dei membri della DILLE o del SSD L-LIN02 costruisce una combinazione unica e originale tra queste fonti di conoscenze.

Tale pluralità deve essere una sintesi sapiente, consapevole, voluta, costruita pazientemente e faticosamente da una persona che ha scelto la linguistica educativa come ambito cui dedicare la sua vita di studio, altrimenti essa si trasforma in caos o, per riprendere la metafora usata sopra, diventa un vestito di Arlecchino, si rivela una misera applicazione dilettantesca della vulgata glottodidattica da parte di letterati, di esperti delle singole lingue, di linguisti teorici, di pedagogisti. Spesso si leggono proposte di saggi o si ascoltano relazio-

EL.LE
10(3), 2021, 323-340
e-ISSN 2280-6792

ni a convegni in cui si ha la sensazione che siccome tutti sono stati a scuola, tutti hanno imparato lingue moderne e classiche, e tutti hanno figli a scuola, tutti possano scrivere di educazione linguistica…

Per migliorare la qualità della ricerca e l'immagine del nostro ambito scientifico è indispensabile che contributi di edulinguisti *fake* non vengano chiesti da chi cura libri a più mani, non siano accettati nei convegni, non trovino spazio nelle riviste di qualità, a costo di incomprensioni tra colleghi.

Come già visto sopra, quindi, un ruolo chiave, ineludibile, nel ripensare i modi e i termini della ricerca in linguistica educativa rimanda ai *referee* di saggi e di abstract proposti ai convegni, agli autori di libri a più mani, ai responsabili di riviste e collane scientifiche. Sapendo che la loro azione complicherà le relazioni interpersonali.

3.2 Destinatari

Il destinatario è il *lector in fabula glottodidactica*, è l'*implied edulingistic reader*, per giocare sui concetti di Eco e di Iser. Il destinatario è l'elemento fondamentale per distinguere due tipi di pubblicazione, entrambi dignitosi e necessari, ma diversi: le pubblicazioni scientifiche e le pubblicazioni divulgative:

a. *i saggi pensati per gli studiosi di glottodidattica* si caratterizzano per il forte ruolo che attribuiscono alla competenza implicita, data per nota, non spiegata, al massimo richiamata sinteticamente; sono saggi in cui
   - Chomsky e Dörney, Krashen e De Mauro, Titone e Schumann non sono riportati in bibliografia: chi legge li conosce e coglie il riferimento, per cui nel testo basta una precisazione come «nell'accezione di Dörney», «secondo il modello di Vygotsky», o simili;
   - nella rassegna della letteratura di riferimento ci sono sintesi del pensiero degli autori riportati, non citazioni estese; il lettore esperto capisce il punto senza bisogno di leggere il testo riferito, se vuole approfondire sa dove cercare nella biblioteca personale o di dipartimento oppure online: ha gli strumenti concettuali e operativi, non ha bisogno delle 10 righe di citazione testuali – a meno che quelle 10 righe non siano il punto cardinale del discorso che l'autore intende fare o per confutare l'ipotesi riportata in quelle righe o per mostrare che cosa sta aggiungendo, quale passo in avanti offre nella conoscenza di un fenomeno;

b. *i saggi che hanno come destinatari gli insegnanti* non creano nuovi percorsi di conoscenza come i saggi scientifici, ma divulgano conoscenze già attestate dalla comunità scientifica cui si fa riferimento: divulgare è un'azione sacrosanta, meri-

> tevole, perno della democratizzazione della scienza e dovrebbe essere un obbligo morale per ogni studioso (io ho obbedito per tutta la vita a tale obbligo): ma non è ricerca scientifica. Quindi, i contributi a convegni scientifici, i saggi in riviste scientifiche o in libri 'a cura di' dovrebbero o escludere le proposte divulgative o collocarle in sezioni separate dalla sezione di ricerca.

Se si vuole ripensare la ricerca edulinguistica, a in particolare l'immagine che abbiamo del nostro settore e quella che proiettiamo all'esterno, è necessario separare le sedi di pubblicazione tra saggi scientifici e saggi per la formazione, divisione semplice nelle riviste ma ben più complessa per le collane, che spesso si reggono economicamente (nessuna collana editoriale sopravvive se non si regge economicamente) proprio sulle opere divulgative, acquistate dagli insegnanti che vogliono formarsi o adottate nei corsi universitari o in quelli di formazione: qui la responsabilità del direttore della collana riguarda la cosiddetta 'quarta di copertina', cioè la descrizione del volume sul retro dello stesso. Una soluzione di mediazione (che non sempre è possibile, non sempre funziona) è quella di separare ricerca e divulgazione o formazione in due sezioni differenti della rivista o del volume, identificate con chiarezza anche nella quarta di copertina.

Lo stesso discorso vale per i convegni dedicati alla condivisione di nuove conoscenze, ai *survey* di ampio respiro, alle sintesi innovative di conoscenze esistenti: in realtà, se coinvolgono solo gli studiosi, sono degli ampi seminari (se anche partecipassero *tutti* i membri e gli idonei del settore L-LIN02 ci sarebbero una settantina di persone), ma aprendoli al mondo della scuola diventano convegni che più facilmente ricevono la sponsorizzazione di case editrici, agenzie straniere, produttori di hardware e software per l'insegnamento delle lingue – tutte istituzioni che offrono gratuitamente anche relatori specializzati nella divulgazione, visto che i loro destinatari non sono gli studiosi ma gli insegnanti. In questi casi (assai frequenti), bisogna separare con chiarezza, esplicitandolo anche nei programmi, le sessioni scientifiche da quelle mirate alla formazione dei docenti. E chi partecipa deve essere richiamato a considerare, nella sua esposizione, i destinatari di quella sessione: studiosi o docenti in formazione.

4 Conclusione: alcune linee di comportamento

'Ripensare' non significa solo riflettere di nuovo su qualcosa, ma anche trarre le conseguenze del ripensamento.

I mentori e i maestri che accompagnano i giovani, i revisori anonimi delle riviste e delle collane, gli organizzatori dei convegni che invitano studiosi e quelli che valutano gli abstract nei *call for papers* dovrebbero quindi essere precisi nell'informare i partecipanti sui criteri di valutazione, i membri delle valutazioni ufficiali in concorsi di varia natura, dall'accesso ai dottorati alle progressioni di carriera, dovrebbero riflettere se non sia opportuno avere come guida i parametri che abbiamo visto sopra, che in sintesi sono:

1. *il tema*: il nucleo della ricerca riguarda l'educazione linguistica, oppure l'educazione linguistica è lo spunto o il contesto per approfondire temi pertinenti alle altre scienze del linguaggio, alle scienze dell'educazione, della comunicazione, della mente e così via?
2. *il tipo di ricerca*: c'è consapevolezza che IMReD, *survey*, *state of the art*, sintesi storica e *think piece* hanno natura, strumenti, scopi e, quindi, strutture diversi, pur essendo tutti accettabili come forme di comunicazione scientifica? La proposta di relazione o di saggio si iscrive in una tipologia oppure è un amalgama di vari tipi? L'indice presenta un'architettura cognitiva coerente con la tipologia di saggio prescelta?
   Gli strumenti di analisi necessari per i vari tipi di saggio sono diversi: sono padroneggiati dall'autore o, quanto meno, sono affidati a un collaboratore di ricerca specializzato in tali strumenti, oppure è l'autore stesso che si improvvisa specialista?
3. *il lettore implicito*: chi scrive si rivolge ad un lettore ideale esperto di linguistica educativa con il quale condividere nuove conoscenze o nuovi dubbi, oppure si rivolge a un pubblico di insegnanti da formare e divulga conoscenze già condivise nel mondo della ricerca?
4. *la letteratura di riferimento*: l'autore sa quali conoscenze sono da ritenersi condivise tra gli specialisti di linguistica educativa, quali autori sono dei 'classici' i cui contributi sono dati per noti, per cui non serve metterli in bibliografia?
   La bibliografia è internazionale, aggiornata, attenta anche alle pubblicazioni online?
   Propone fonti pertinenti o mira alla quantità?
5. *originalità*: è il parametro dirimente, quello più complesso da valutare – quindi è da considerare solo se i precedenti parametri vengono soddisfatti, altrimenti si può cassare la proposta senza questo approfondimento, e cioè: il saggio porta conoscenze nuove? (Ricordo che anche un *survey article* o uno *state of*

the art article portano nuova informazione, se rivisitano in modo *originale* quanto è stato fatto dai colleghi di tutto il mondo).

Approfondimenti

Nel testo ho fatto molte dichiarazioni nette e dirette; chi volesse approfondire che cosa c'è dietro, può farlo in questi studi che ho pubblicato negli ultimi 10 anni:

2020 «Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica». *EL.LE: Educazione Linguistica – Language Education*, 9(3), 333-44. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/001.

2020 «A Non-Culture-Bound Theory of Language Education». *EL.LE: Educazione Linguistica – Language Education*, 9(1), 5-23 http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/001.

2018 *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

2018 «La strutturazione concettuale e comunicativa dei saggi di linguistica teorica ed educazionale: un'analisi comparativa». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 17-26.

2017 «Ricerca *hard* e *soft*, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 7-21.

2017 «Le linee della glottodidattica Italiana oggi». *RumeliDE – Journal of Language and Literature Studies*, 3, 22-9.

2016 «Linguistica, linguistica applicata, linguistica educativa, glottodidattica, didattologia delle lingue/culture». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 7-21.

2015 «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Settanta nell'insegnamento delle lingue straniere». Landolfi, L. (a cura di), *Living Roots – Living Routes*. Napoli: L'Orientale, 19-39.

2014 «Etica nell'approccio, nel metodo e nelle azioni dell'educazione linguistica». *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1, 1-14. http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.1.

2012 «Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista». *EL.LE: Educazione Linguistica – Language Education*, 1(1), 9-31. http://doi.org/10.14277/2280-6792/2p.

2012 «Un approccio filosofico alla glottodidattica». Bonvino, E.; Luzi, E.; Tamponi, A.R. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*. Roma: Bonacci, 19-32.

2011 *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.

2011 «Lo studioso di glottodidattica come 'scienziato'». Bosisio, C. (a cura di), *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier, 146-53.

2010 *Language Teaching Research Based on the Theory of Models*. Perugia: Guerra. https://www.researchgate.net/publication/309610209_Language_Teaching_Research_based_on_hte_theory_of_models.

Articoli

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 10 – Num. 3 – Novembre 2021

L’uso delle mappe mentali per l’apprendimento della lingua francese

Veronica Benzo
Università degli Studi di Catania, Italia

Abstract It is easy to teach a good student who shows no difficulty in learning. A greater commitment is necessary however, with a learner who is unable to follow the set pace and pursue the set educational objectives. This paper is the fruit of a collaborative, didactic experience centered on the use of mental maps which has led to excellent results. This tool is often associated with didactics for learners who have specific learning difficulties. We have used mental maps in the organizational stage of learner’s study, for their presentations, in the review stage and for their written French work, increasing both the performance and concentration of university students.

Keywords Mental maps. Didactics. Upside-down university. Student-centered didactics. Teacher as facilitator.

Peer review
Submitted 2021-01-03
Accepted 2021-09-08
Published 2021-11-22

Open access

Citation Benzo, V. (2021). “L’uso delle mappe mentali per l’apprendimento della lingua francese”. *EL.LE*, 10(3), 343-360.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/001

1 Premessa

Le ragioni per cui può nascere un progetto formativo sono molteplici: un bisogno personale del docente o degli alunni, un’osservazione di ciò che accade in altri contesti, un input ricevuto dall’esterno, un confronto con un collega, una curiosità, il desiderio di continuare ad imparare (*life long learning*)[1] anche nel ruolo di docenti, dal desiderio di condividere con altri colleghi le proprie esperienze didattiche. A prescindere dall’origine dell’idea,[2] ciò che conta è il ‘come’ si realizza il progetto e per quali ‘obiettivi formativi’ viene realizzato. Il discente deve essere realmente[3] al centro del processo formativo.

I risultati di un percorso formativo sono senza dubbio legati alla metodologia[4] (Balboni 2015) e agli obiettivi[5] definiti, ma il valore aggiunto è determinato dall’entusiasmo con cui si affronta, si propone e si gestisce il lavoro, e da come si riesce a coinvolgere gli studenti, rendendoli parte attiva del processo di apprendimento. Abbiamo però constatato che non è facile coinvolgere emotivamente[6] lo studente se *in primis* il docente non crede in ciò che propone.

Oggigiorno, anche se tra tante difficoltà, esasperate a volte dalla faticosa gestione della didattica a distanza, il docente ha l’opportunità di svolgere un lavoro che offre la possibilità di mettersi in gioco anche più di prima, accogliendo le varie sfide che provengono da una società che Bauman (2013) definisce «liquida», priva ormai di tutti quei punti di riferimento del passato che offrivano certezze e percorsi lineari che lo stesso ha definito «solidi». Il ruolo dell’insegnante va vissuto con entusiasmo e ‘apertura’ nell’accettare nuove situazioni didattiche. È proprio questo entusiasmo che ci ha portato qui a condividere un’esperienza la cui proposta all’interno del nostro contesto lavorativo era stata inizialmente accolta con una certa perplessità da parte degli studenti e dal gruppo di insegnanti a cui è sta-

1 Secondo il principio del *Life long learning* formalizzato dal Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona nel marzo 2000.

2 Nell’ambito imprenditoriale la *business idea* è il punto di partenza di tutti i progetti, nonché il cardine del successo imprenditoriale (cf. Parolini 2020).

3 Realmente perché a volte si sostiene applicare una *student-oriented teaching*, ma in realtà spesso si attenzionano gli studenti più bravi, senza preoccuparsi del processo di apprendimento di tutto il gruppo classe.

4 La glottodidattica si è evoluta nel tempo e ha offerto agli insegnanti importanti guide per svolgere al meglio il proprio lavoro.

5 L’impostazione di UDA (unità didattiche di apprendimento) coerenti con i principi e le indicazioni del PTOF o di syllabus per insegnamenti universitari può agevolare il lavoro del docente e renderlo più efficace.

6 Secondo il principio del rispecchiamento volto a creare con il nostro interlocutore (in questo caso lo studente) un ‘rapporto empatico’, basato sulla fiducia e l’emotività. Sempre più si dà spazio e valore al ruolo delle emozioni nell’ambito dell’apprendimento-insegnamento (cf. Baldacci 2013; Goleman 2011; Moé 2019).

EL.LE
10(3), 2021, 343-360
e-ISSN 2280-6792

to chiesto di cambiare metodo, entrambi resistenti al cambiamento.

Il motivo che ci ha spinto ad aprirci a nuove soluzioni didattiche è legato alla constatazione di alcune anomalie, ovvero studenti sempre presenti in aula, attivi durante le attività proposte, il giorno dell'esame non riuscivano a dimostrare quanto appreso. Senza dubbio il fattore ansia gioca a sfavore di una buona performance, ma tutte le colpe non vano comunque attribuite al fattore emotivo. Indagando di anno in anno, da caso a caso, abbiamo constatato che lo studente dopo aver seguito una spiegazione è perfettamente in grado di applicare le regole apprese. Il problema si pone nel momento in cui si chiede di padroneggiare tutte le regole di grammatica contestualmente. Manca in alcuni casi una visione di insieme che le mappe mentali riescono a fornire. Certamente non stiamo generalizzando ma, per un docente che crede nel proprio lavoro, anche il fallimento di un ragazzo rispetto al gruppo classe non può passare inosservato. È facile avere buoni risultati con chi è già bravo. La vera scommessa risiede nel portare tutti avanti. Così, superata la prima fase di perplessità, i corsisti e gli insegnanti hanno confermato l'utilità degli strumenti che abbiamo usato durante le nostre attività formative. Inoltre, i risultati positivi ottenuti ci hanno spinto ad andare avanti. Il docente deve andare incontro allo studente:

> se ogni studente ha caratteristiche attitudinali, stili cognitivi e d'apprendimento, motivazioni, ecc., diverse, allora i modelli operativi non possono essere monolitici e le attività di classe non dovranno privilegiare solo un tipo di intelligenza, uno stile d'apprendimento. (Balboni 2013, 6)

2 Il contesto del progetto formativo

Il progetto che sarà illustrato in questa sede riguarda l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, e in particolar modo del francese, con l'ausilio delle mappe mentali. Tuttavia, tale strumento può essere applicato per l'apprendimento di qualsiasi disciplina.

Il nostro progetto nasce da alcune osservazioni sull'andamento del rendimento dei nostri studenti che ci hanno portato alle seguenti considerazioni:

- non sempre sono i ragazzi che hanno risultati meno brillanti ad abbandonare gli studi, a volte i migliori a lungo termine non reggono i ritmi di studio e crollano emotivamente;
- non sempre i ragazzi che non rendono nello studio hanno deficit nell'apprendimento;
- non sempre i ragazzi che si impegnano nello studio ottengono dei risultati che ripagano gli sforzi fatti in quanto la metodologia di studio da essi utilizzata può risultare inadeguata;

- le difficoltà legate all'apprendimento di una lingua straniera sono spesso legate a pregiudizi sulle proprie capacità di apprendimento; si sente spesso dire allo studente 'non sono portato' oppure 'non fa per me'.

Da un questionario somministrato negli anni su un campione di 750 studenti universitari[7] e da alcune indagini condotte durante le lezioni, è emerso che gli studenti:

- non hanno consapevolezza del metodo di studio che applicano nello studio delle lingue straniere, non hanno mai sentito parlare di intelligenze multiple e non hanno preso coscienza dei loro punti di forza e di debolezza nello studio;
- non hanno aspettative relativamente al loro percorso di formazione (in particolar modo delle lingue straniere) e si affidano al docente;
- non si pongono domande prima di approcciarsi alla lettura, quindi non hanno aspettative su ciò che studiano;
- la maggior parte (75% degli intervistati) non approfondisce con altre fonti gli argomenti spiegati, il 17% approfondisce integrando gli appunti presi a lezione, mentre un 8% dichiara di approfondire, ma aggiunge che, tra una ricerca e l'altra si disperde e a volte dimentica il punto da cui è partito;[8]
- non riescono a gestire la propria attenzione e l'ansia da prestazione;
- dimenticano facilmente ciò che studiano (85% degli intervistati).

Abbiamo avviato un progetto definito *Università Capovolta*[9] centrato sullo studente al fine di:

- attenzionare il processo di apprendimento di ogni singolo,
- renderlo attore protagonista di un graduale e ampio processo di costruzione delle 'competenze' nello studio così come avviene nel mondo del lavoro.

Tra le prime misure introdotte, abbiamo proposto il ciclo di seminari professionalizzanti denominato «Lo studente strategico»,[10] in cui sono stati organizzati dei seminari su

7 I questionari sono stati somministrati in un arco di tempo che va dal 2008 al 2018 a studenti di primo e secondo anno di Triennale di Economia e Economia Aziendale del Dipartimento di Economia e Impresa dell'Università degli Studi di Catania.

8 Questo fenomeno è stato chiarito dallo psicologo Alessandro Bartoletti, autore del libro *Lo studente strategico*, da cui ha preso spunto il seminario che da otto anni è organizzato dai proff. Rosario Faraci e Veronica Benzo presso l'Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Economia e Impresa

9 Progetto pensato dal prof. Rosario Faraci: `https://faracididattica.wordpress.com/universita-capovolta/`.

10 La prima edizione del 2013 di questo ciclo di incontri si è ispirata al titolo del libro di Alessandro Bartoletti, *Lo studente strategico*.

- gestione del tempo (Cirillo 2019),[11]
- gestione dell'ansia,[12]
- metodologie di studio (Zito 2012),

il tutto tenendo sempre presente l'importanza di sviluppare le otto competenze chiave indicateci dalle Raccomandazioni dell'Unione Europa.[13]

A partire dal ciclo di seminari «Lo studente strategico»,[14] durante il quale si è presentato lo strumento delle mappe mentali, abbiamo voluto approfondire e organizzare ulteriori attività in cui abbiamo selezionato attraverso un colloquio motivazionale gruppi di studenti principianti assoluti a cui abbiamo:

- spiegato gli argomenti di grammatica utilizzando le mappe mentali,
- insegnato loro come si creano le mappe mentali,
- fatto capire come si studia un testo scritto con l'uso di una mappa mentale,
- insegnato ad esporre con l'uso delle mappe mentali.

Molti studenti che non avrebbero mai studiato la lingua francese per diversi ordini di motivi, si sono trovati in aula a seguire il corso di francese perché motivati e incuriositi dal poter apprendere 'in modo diverso', uscendo dagli schemi di una metodologia di apprendimento improvvisata durante il percorso scolastico. Dunque, abbiamo raggiunto due obiettivi: il primo è quello di aver 'incuriosito' e formato degli studenti che altrimenti non avrebbero intrapreso lo studio del francese; il secondo obiettivo è rappresentato dai risultati ottenuti in 60 ore di lezioni frontali, in quanto è stato possibile trattare argomenti di grammatica livello B1 del Quadro Comune di Riferimento delle lingue straniere (QCRE) e di conversazione.

Dopo questo ciclo di seminari, abbiamo continuato ad utilizzare le mappe mentali in aula durante le nostre lezioni. Illustreremo qui di seguito le potenzialità di questo strumento didattico, spesso interpretato erroneamente in quanto lo si associa per lo più a studenti che hanno disturbi specifici dell'apprendimento, e spiegheremo come lo abbiamo utilizzato nel nostro progetto formativo.

11 Tra le varie tecniche, abbiamo proposto la 'tecnica del pomodoro'.

12 Il prof. Santo Di Nuovo (professore ordinario di psicologia presso l'Università degli Studi di Catania) è intervenuto per spiegare agli studenti la differenza tra ansia da prestazione e ansia da stress.

13 Cf. Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente approvata dal Parlamento Europeo il 22 maggio del 2018.

14 In cui non abbiamo trascurato altri aspetti di uno 'studente strategico', come l'importanza di una postura corretta, di un'alimentazione equilibrata, dello sport, insomma tutto ciò che possa rendere uno studente una persona dinamica, attiva e con competenze trasversali. Nell'anno 2020/21 saremo all'ottava edizione di questo ciclo di seminari.

3 Le mappe mentali

Spesso si parte dal pregiudizio che le mappe mentali siano uno strumento per chi ha disturbi specifici di apprendimento; in realtà sono uno strumento utile per tutte le fasce di età, per tutti i tipi di utenza: dall'alunno delle scuole elementari, allo studente universitario, al lavoratore o all'insegnante.

Le mappe mentali si differenziano dalle mappe concettuali, in quanto le prime creano una relazione gerarchica tra le informazioni e seguono la logica delle connessioni (sinapsi) che fa il nostro cervello. Le mappe concettuali invece trovano una connessione tra vari concetti presenti in un testo proposto (articolo, capitolo del libro ecc.). Sono due strumenti validissimi, ma diversi nel modo di rappresentare le informazioni e nel modo di procedere nella realizzazione. Noi abbiamo scelto di usare le prime per le potenzialità che queste presentano, in quanto servono non solo per passare da un testo scritto ad una rappresentazione grafica, ma anche per prendere appunti o stimolare la nascita e l'organizzazione di idee in origine confuse o 'latenti' rappresentandole graficamente. Le mappe mentali si possono usare in diverse circostanze e per obiettivi diversi:

- studiare,
- produrre,
  - scrivere una tesina/una relazione,
  - esporre meglio,
- ricordare con più facilità,
- ordinare le idee (*brainstorming*),
- gestire i propri impegni (pianificare le attività),
- organizzare un lavoro, ma anche un evento,
- analizzare le proprie competenze (punti di forza e punti di debolezza),
- scrivere un curriculum,
- conferire una struttura logico-concettuale ad un insieme di informazioni destrutturate,
- ecc.

> Costruire una mappa mentale significa dunque rappresentare graficamente concetti e idee, riconoscere la struttura e l'organizzazione del proprio pensiero, studiare i fattori caratterizzanti e i collegamenti, valutare l'estensione e la possibilità di ulteriori sviluppi, avvicinare i dettagli oppure cogliere la visione d'insieme. (Scocco 2013, quarta di copertina)

Oltre ai vantaggi sopraindicati, un beneficio immediato della tecnica in parola è quello di agire sulla concentrazione. Abbiamo potuto osservare un cambiamento nell'atteggiamento di studenti che avevano precedentemente dichiarato di distrarsi facilmente e di non riuscire

nei tempi prefissati a leggere le pagine assegnate. Dopo aver capito come individuare le parole chiave e come collocarle in una mappa mentale, gli stessi studenti sono riusciti ad ultimare la lettura di un uguale numero di pagine di un testo in lingua francese dichiarando di non aver avuto problemi di distrazione.

Ciò dimostra che avere un compito chiaro (come, ad esempio, dover ‘mappare’ il contenuto di un testo) porta lo studente a ridurre i momenti di distrazione. Gli stessi studenti hanno ammesso di riuscire a concentrarsi maggiormente allorché sono motivati e di distrarsi facilmente quando l’attività proposta è noiosa o poco chiara. La consegna, quindi, di creare una mappa mentale a partire da un testo fa sì che lo studente abbia un obiettivo chiaro e ‘àncora’ l’attenzione di una persona al testo che deve strutturare in mappa mentale.

Le mappe mentali (in francese *cartes heuristiques*) si realizzano esclusivamente su un foglio bianco, messo in orizzontale oppure su un foglio protocollo aperto. Si disegna al centro un ovale (il nucleo) in cui si indicherà l’argomento principale; dal tema principale partono una serie di rami [fig. 1] e da ogni ramo partiranno altri rami. Su ogni ramo si metteranno delle parole chiave. Si procede per anelli concentrici (da 4 a 10 rami massimo).

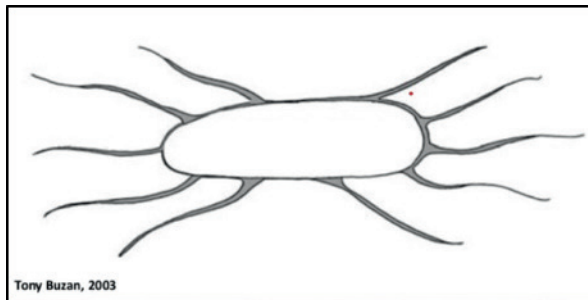



Figura 1 Nucleo di una mappa mentale (Buzan 2018)

Il nucleo può essere personalizzato. I rami che partono dal nucleo possono essere tracciati con una linea più spessa; si possono usare anche colori diversi per ogni ramificazione per associare i concetti ad un colore. Anche il carattere può essere più grande sopra i rami che partono del nucleo, per diminuire man mano che ci si allontana dal nucleo. L’importante è disegnare dei rami proporzionati alla parola (non più piccoli, né più grandi) perché si deve scrivere sopra il ramo e non vicino o sotto. Si possono usare per la scrittura stili, colori, ombreggiature, insomma tutto ciò che aiuta a personalizzare la mappa e quindi a memorizzare. I rami seguono il senso orario: si parte dal punto in alto a destra del nucleo, girando come

fa una lancetta di un orologio anche quando ci si trova a sinistra del nucleo. Per memorizzare meglio, si possono associare dei disegni alle parole **[fig. 2]**.

Si propone qui di seguito l'esempio della mappa che abbiamo utilizzato per sintetizzare il metodo di studio utilizzato durante il nostro progetto.

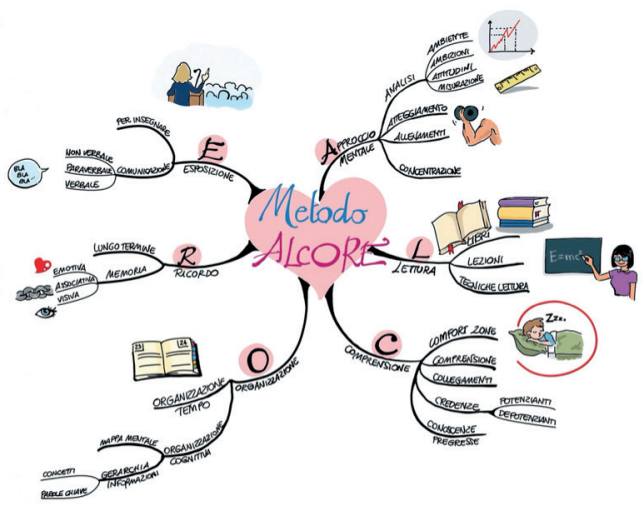



Figura 2 Mappa metodo di studio strutturato in sei tappe, usata per spiegare le tappe che lo studente deve seguire nello studio (Benzo, Cantoia 2019, 28)

I vantaggi sono facilmente deducibili:

- l'argomento principale è evidenziato nel nucleo centrale,
- la gerarchia degli argomenti è evidente,
- i legami e i riferimenti interni sono chiari,
- ulteriori informazioni possono essere aggiunte in ogni momento,
- la visione generale è immediata,
- la mappa è facilmente consultabile e riduce il tempo di ripasso,
- la capacità di sintesi viene maggiormente sviluppata.

L'uso delle mappe mentali non solo permette al docente di essere più esaustivo nell'attività di insegnamento, ma permette allo studente di sviluppare una delle abilità più importanti raccomandate dall'Europa, quella di 'imparare ad imparare'.[15] Il D.M. 139 del 22 agosto 2007 precisa tra gli obiettivi formativi l'importanza di acquisire ed interpretare l'informazione nonché di progettare.

15 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

EL.LE
10(3), 2021, 343-360
e-ISSN 2280-6792

La qualità della struttura che diamo ai dati è più importante della qualità stessa dei dati: «Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena» (Montaigne in Morin 1999).

Molte volte gli studenti trascorrono delle ore a leggere i capitoli di un libro, cercando di 'immagazzinare' quante più informazioni possibili, ma al momento dell'interrogazione o dell'esame si giustificano col docente di avere 'un vuoto di memoria'. Cosa è successo? Perché lo studente non riesce a ritrovare le informazioni? Forse per ansia? Certamente questa può influire negativamente, ma ciò accade quando le informazioni 'registrate' nella mente non sono state trasformate in ricordi a lungo termine e la struttura di quanto appreso non è solida. È la stessa sorte del castello di sabbia all'arrivo di un'onda, giacché, in mancanza di una struttura solida, la sabbia si disperde in mare. Al contrario, una costruzione ben ancorata, anche se sollecitata dalla forza delle onde, rimane integra. Così se 'ancoriamo' e organizziamo al meglio le informazioni acquisite, la fase dell'esposizione sarà più agevole. In effetti, per esporre bene, bisogna aver organizzato al meglio gli argomenti; per organizzarli non basta averli letti e compresi. Le fasi di comprensione e organizzazione delle informazioni sono dunque interdipendenti, perché si potrà dire di aver 'compreso' l'argomento allorché si sarà capaci di organizzarlo e strutturarlo, attribuendo livelli di importanza diversi ai contenuti studiati, definendo dunque una gerarchia delle informazioni, classificandole tra più e meno rilevanti. La comprensione e l'organizzazione delle informazioni avrà degli aspetti positivi anche sulla fase dell'esposizione che risulterà molto più armonica; inoltre, lo studente, avendo creato una serie di connessioni tra gli argomenti studiati, sarà più consapevole di ciò che sa e quindi più sicuro di sé.

Durante questa sperimentazione abbiamo assistito a momenti di mera soddisfazione da parte degli studenti che improvvisamente prendevano coscienza di ciò che sapevano realmente e di ciò che andava studiato meglio rendendosi conto che il loro precedente metodo di apprendimento era parziale e non totale.

D'altronde la scienza ci conferma che il 60% della popolazione usa l'apprendimento visivo, molti ricordano solo il 20% di ciò che leggono (Hemmings 2019); inoltre, la metà del cervello umano (ben il 50%) processa solo informazioni visive e le processa 60.000 volte più velocemente di quelle testuali. Se ciò che leggiamo non viene registrato nella memoria a lungo termine, nel 90% dei casi ciò che si impara viene dimenticato in ben meno di un mese.[16] Quindi il cervello umano funziona per immagini e connessioni. Il nostro sapere non è inna-

16 Fonte: https://notiziescientifiche.it/dispositivo-sinaptico-artificiale-imita-neuroni-e-sinapsi-del-cervello-umano.

to, ma dipende dal numero delle sinapsi (connessioni tra i neuroni) che il nostro cervello riesce a fare.

È un dato poco sorprendente che la maggior parte delle persone prende appunti in maniera lineare, convinti di fare la cosa giusta e molti ricopiano interamente pagine di libri, per far sì che quei concetti possano essere registrati nella propria memoria grazie a un accurato lavoro da amanuense. La stessa pagina di libro è scritta in modo lineare. Ma il modello lineare è davvero il migliore per apprendere in maniera rapida ed efficace? È compatibile con il funzionamento del cervello umano? Se riprendiamo il concetto di sinapsi possiamo osservare che ciò che si crea nel cervello non è una struttura lineare, bensì una serie di connessioni (dette appunto sinapsi) che ci riportano, così come il confronto delle figure 2 e 3 ci suggerisce, al modello della mappa mentale:

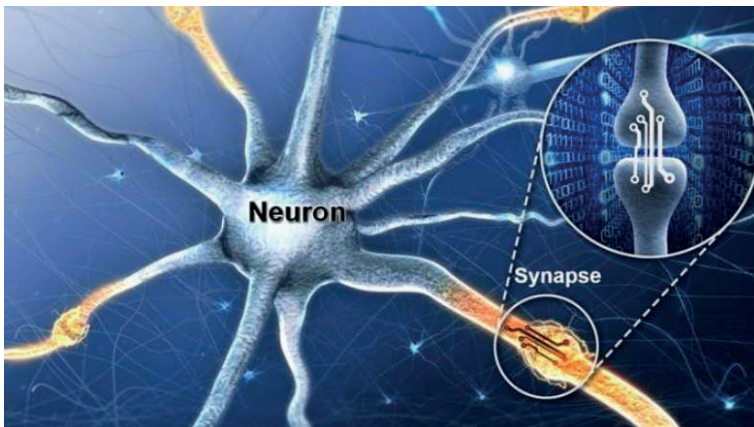



Figura 3 Rappresentazione di neuroni e sinapsi nel cervello umano (https://tinyurl.com/prahdf32)

e-ISSN 2280-6792

Il valore di una mappa mentale non sta tanto nel guardarla, quanto nel costruirla; la manualità necessaria alla costruzione aiuta il cervello a creare delle associazioni. I colori, i tratti diversi e i disegni[17] aiutano. Non bisogna scoraggiarsi perché ogni mappa sarà migliore della precedente. Tra l'altro, secondo la piramide dell'apprendimento le azioni pratiche hanno un'efficacia del 75%.[18]

Compito dell'insegnante deve essere quello di aiutare gli allievi a migliorare la capacità di apprendere, incoraggiandoli a credere nelle proprie capacità in quanto chi crede nell'autoefficacia ha più probabilità di superare le difficoltà e offrire prestazioni adeguate al compito assegnato (Hemmings 2019).

4 Uso delle mappe per l'insegnamento del francese

Dopo aver illustrato in quale contesto si inserisce il nostro progetto e aver spiegato come si creano le mappe mentali e a quali fini, desideriamo condividere alcune delle attività svolte con i nostri studenti.

a. Abbiamo insegnato a realizzare le mappe al fine di apprendere un argomento e farlo ripetere oralmente in poco tempo e in modo efficace. Dato un testo, abbiamo aiutato gli studenti a trovare le parole chiave già note o, laddove il significato non fosse stato chiaro, abbiamo colto l'occasione per potenziare il vocabolario specifico del settore in cui ci si muove al fine di costruire le prime mappe. Questa attività ci ha permesso di motivare lo studente e rendere la sua partecipazione attiva e consapevole. (Questo utilizzo della mappa mentale è stato successivamente utilizzato dagli studenti per l'apprendimento di altre discipline).
b. Abbiamo spiegato i vari argomenti di grammatica con l'uso delle mappe mentali. Solo a titolo di esempio, si riporta qui la mappa che abbiamo usato per introdurre gli avverbi [fig. 4]; nei fatti, alla fine del percorso di sperimentazione abbiamo raccolto in 21 mappe gli argomenti di grammatica per agevolare l'insegnamento-apprendimento del francese e semplificare graficamente la teoria. Il lavoro è stato particolarmente apprezzato dagli studenti principianti assoluti in quanto ha permesso loro di avere sotto controllo gli obiettivi formativi che il docente intendeva raggiungere durante ogni lezione.

17 Per chi reputa di non saper disegnare, in realtà anche questo tipo di manualità si esercita (Margulies 2004).

18 Si invita altresì a consultare il seguente sito `https://piattaformadidatticafaraci.wordpress.com/2017/08/12/la-piramide-dellapprendimento/`.

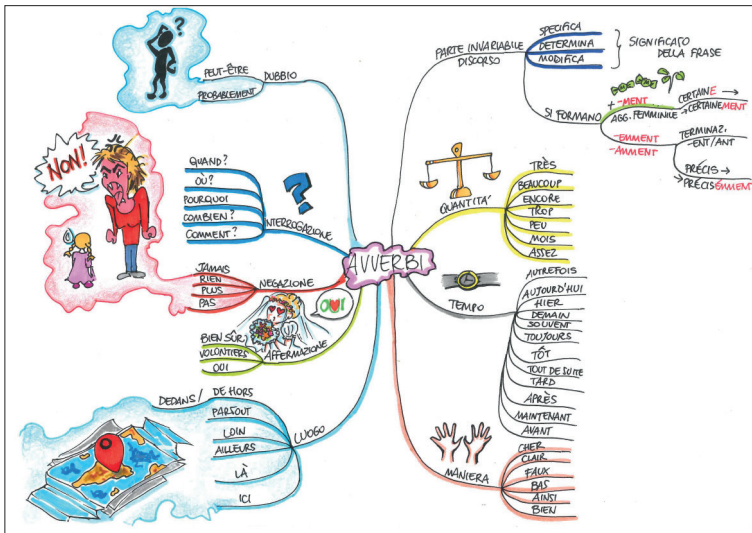



Figura 4 Mappa costruita durante una lezione[19]

c. Abbiamo usato le mappe mentali per far prendere appunti, ecco qui di seguito due esempi: il primo **[fig. 5]** relativo ad una lezione di grammatica sui gallicismi; il secondo **[fig. 6]** relativo ad un argomento di lingua specialistica, «le travail et le recrutement» (il lavoro e le assunzioni).

19 La struttura della mappa è emersa durante la lezione; la mappa è stata poi perfezionata da Ambra Picasso, esperta di mappe mentali, che si è occupata di disegnare tutte le mappe del libro *Il Francese in 21 mappe* (Benzo, Cantoia 2019).

Figura 5 Esempio di presa di appunti di uno studente. Argomento di grammatica

Figura 6 Esempio di presa di appunti da parte di uno studente.
Argomento di Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

d. Infine, abbiamo fatto usare le mappe mentali per far fare agli studenti un bilancio delle loro competenze, prima di redigere un curriculum vitae [fig. 7]. Un po' come fa un manager quando usa l'analisi SWOT[20] per fare un'analisi di mercato, abbiamo consigliato agli studenti di sintetizzare con una mappa mentale i propri punti di forza, di debolezza, le opportunità di crescita professionale, i progetti per colmare eventuali mancanze. Ogni studente ha potuto così sintetizzare le proprie competenze, valorizzando i punti di forza e quelli di debolezza, grazie ad una mappa mentale. Qualcuno ha anche pensato di inviare il proprio CV in formato mappa mentale, suscitando una certa curiosità da parte del responsabile delle Risorse Umane, che è solito ricevere dossier di candidature monotoni e poco originali.
e. Abbiamo usato le mappe per far emergere la creatività degli studenti, a partire da una loro idea di start up [fig. 8], è stato possibile tirare fuori progetti imprenditoriali molto interessanti in lingua francese presentati oralmente con un programma di presentazione (PowerPoint, Keynote, Canva). La mappa mentale ha rappresentato lo *storyboard* ideale per creare in poco tempo una presentazione efficace. Abbiamo proposto noi la struttura di partenza per facilitare il compito degli studenti. Lo strumento è utile anche per progettare un lavoro di tesi, una relazione o qualunque altro elaborato scritto e orale.

20 Strumento di pianificazione strategica usato per valutare i punti di forza (*Strengths*), le debolezze (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e le minacce (*Threats*) di un progetto o in un'impresa o in ogni altra situazione.

EL.LE 10(3), 2021, 343-360 | e-ISSN 2280-6792

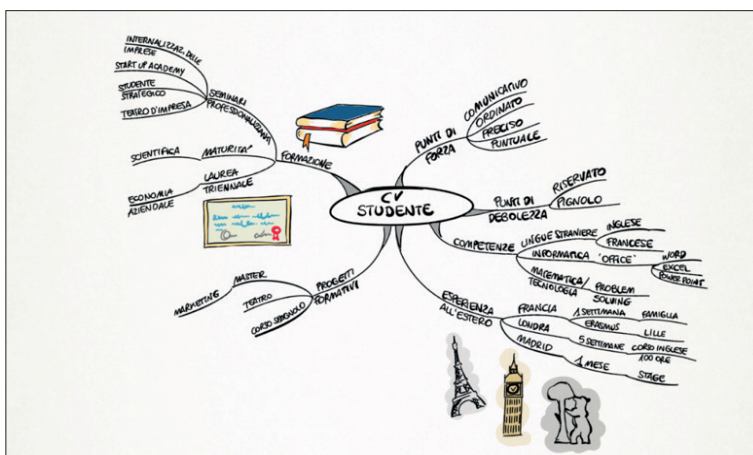



Figura 7 Modello di mappa da seguire per scrivere il proprio CV (realizzato da Ambra Picasso)

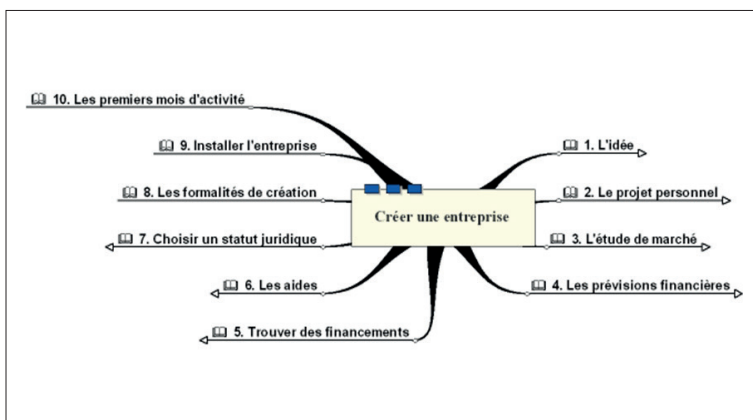



Figura 8 Tappe fondamentali da seguire per creare un'impresa

5 Conclusione

L'uso delle mappe mentali non costituisce certamente da solo la soluzione a tutte le problematiche legate all'apprendimento. Quelle legate allo studio sono molteplici e ogni discente sviluppa negli anni abilità diverse in base alla tipologia di studi effettuati, alle sue attitudini, agli insegnanti che ha incontrato, al contesto socio-culturale in cui vive, alle attività extra-scolastiche svolte (Cf. *Teoria delle intelligenze multiple* di Gardner 2005).

L'uso delle mappe mentali ha lo scopo di fornire agli studenti uno strumento valido al fine di poter aver sotto controllo il proprio processo di apprendimento ed evitare perdite di fiducia nelle proprie capacità di fronte ad argomenti presentati in modo complesso. Inoltre, semplificare lo studio della lingua straniera e potenziarlo grazie all'uso di questo strumento ha una tripla valenza:

- ridurre i tempi di insegnamento/apprendimento, schematizzando le regole e le strutture grammaticali e i contenuti da apprendere;
- trasformare in 'ricordo' a lungo termine le regole di grammatica, creando una solida impalcatura morfosintattica; ciò permette allo studente e all'insegnante di potersi dedicare maggiormente allo sviluppo delle altre abilità;
- permettere allo studente di 'instaurare un rapporto dialettico' con il libro, in quanto egli sarà concentrato a trovare le parole chiave (a volte sintetizzando un concetto in pochi termini) al fine di poter realizzare la mappa.

I risultati che abbiamo avuto negli ultimi anni ci incoraggiano a continuare questo percorso formativo intrapreso con il seminario «Lo studente strategico» e l'uso, tra i vari strumenti proposti durante il ciclo di incontri, delle mappe mentali a lezione.

Il nostro corso di francese presso in Dipartimento di Economia di Catania registra quasi il 100% dei successi agli esami sostenuti dagli studenti frequentanti. Inoltre, tutti gli studenti che hanno seguito il seminario «Lo studente strategico» si sono dichiarati molto soddisfatti del percorso e hanno affermato di avere avuto giovamento nel sostenere gli esami successivi, confermando a chi non ne fosse convinto l'importanza di 'imparare ad imparare' e dello sviluppo delle competenze trasversali (*soft skill*).

Alla luce di questi primi risultati, abbiamo in programma di estendere quest'esperienza didattica anche ad altri contesti formativi come le scuole, al fine di creare i presupposti che permettano un'analisi e una riflessione sull'efficacia e sulla qualità degli itinerari e dei percorsi didattici proposti a livello universitario per l'apprendimento del Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a tutti i livelli di apprendimento.

Bibliografia

Balboni, P. (2013). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Trento: UTET.
Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Trento: UTET.
Baldacci, M. (2013). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: FrancoAngeli.
Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris: Librairie Arthème Fayard. Collection Pluriel.
Benzo, V.; Cantoia, M. (2019). *Il Francese in 21 mappe*. Roma: Aracne.
Buzan, T. (2018). *Mappe Mentali, Come utilizzare il più potente strumento di accesso alle straordinarie capacità del cervello per pensare, creare, studiare, organizzare*. Milano: Hoepli.
Cirillo, F. (2019). *La tecnica del pomodoro. Il celebre metodo per gestire al meglio il proprio tempo e diventare efficienti e organizzati*. Milano: Tre60libri.
Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
Goleman. D. (2011). *Intelligenza Emotiva. Che cos’è e perché può renderci felici*. Milano: Bur.
Hemmings, J. (2019). *Come funziona la psicologia*. Torino: Gribaudo.
Margulies, N. (2004). *Visual Thinking*. Carmarthen (UK): Crown House Publishing.
Moé, A. (2019). *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*. Milano: Mondadori Università.
Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Raffaello.
Parolini, C. (202). *Business planning. Dall’idea al progetto imprenditoriale*. Torino: Ediz. MyLab Pearson.
Scocco, A. (2008). *Costruire mappe per rappresentare e organizzare il proprio pensiero*. Milano: FrancoAngeli.
Zito, G. (2012). *Metodologia. Note per lo studio, la ricerca e la redazione del lavoro scientifico*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 10 – Num. 3 – Novembre 2021

Imparare dagli errori: apprendenti russofoni di italiano LS/L2

Alina Masla
Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract The study deals with written errors in Italian language made by Russian learners and their use in Italian LS/L2 lessons. The cultural-linguistic background of Russian learners of Italian and the differences in the morphosyntax of Italian and Russian are partly accounted for causes of such errors. The paper focuses on the didactic advantages of ranking multiple choice test on the base of the degree of incorrectness of the proposed choice: it supports the importance of using systematic errors as a source to create ad hoc multiple choice, and to trigger students' conscious second language learning.

Keywords Error treatment. Multiple choice exercise. LS/L2 acquisition and teaching. Italian LS/L2. Russian-speaking learners of Italian.

Peer review

Submitted 2021-01-15
Accepted 2021-09-08
Published 2021-11-22

Open access

Citation Masla, A. (2021). "Imparare dagli errori: apprendenti russofoni di italiano LS/L2". *EL.LE*, 10(3), 361-392.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/002

1 Introduzione

Il presente contributo offre una serie di riflessioni sul trattamento dell'errore[1] nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) e lingua seconda (L2) ai russofoni basandosi sull'esperienza in classe, e ha lo scopo di mostrare un tipo di intervento didattico che favorisce l'apprendimento autonomo e consapevole.

Il quadro teorico di riferimento, costituito dagli studi sia della tradizione della didattica di LS/L2 di ambito slavo che di quella legata alla linguistica italiana, ha confermato l'ipotesi dell'utilità dell'uso dell'errore autentico, cioè non creato in modo artificiale dal docente, per il disegno di esercizi linguistici mirati.

In un contesto didattico in cui sbagliare diventa uno spunto per imparare, lo studente viene stimolato ad imparare dagli errori propri e da quelli degli altri. Anche la valutazione, oltre che al docente, «può anche essere affidata agli studenti stessi» (Balboni 2012, 224) e la questione principale non è più se correggere o meno gli errori linguistici, ma quanto, quando e come.

Una delle forme più appropriate di correzione degli errori è quella che lascia ragionare gli studenti sulla probabilità dell'errore nel processo di comunicazione. Proponendo allo studente di correggere i propri errori e quelli degli altri attraverso un esercizio preparato dall'insegnante,[2] lo si pone psicologicamente a proprio agio: correggendo si sente lui stesso insegnante e quindi più responsabile delle sue scelte. L'esercizio a scelta multipla graduato è un'attività didattica adatta allo scopo.

Lo studio si concentra principalmente sugli errori morfosintattici e in particolare sulla relativa *libertà* dell'ordine dei costituenti della frase in italiano per disegnare gli esercizi a scelta multipla graduati esemplificati nei paragrafi successivi.

I risultati della nostra ricerca sperimentale pongono le basi per una riflessione sul più frequente e specifico uso degli errori nella prassi didattica, ovvero nell'apprendimento cosciente di LS/L2.

1 Bisogna distinguere tra la nozione di 'errore' (ingl. *error*) e quella di 'sbaglio' (ingl. *mistake*), cioè tra una deviazione linguistica stabile e sistematica e una deviazione casuale dovuta a disattenzione. Noi ci occupiamo dell'errore perché analizziamo produzioni scritte, nelle quali sono più rari gli sbagli. In questo lavoro il 'lapsus' (errore linguistico involontario, ingl. *slip* [*of the tongue*]), sia *lapsus linguae* (errore orale) che *lapsus calami* (errore scritto), non viene analizzato. Per approfondimenti vedere Poulisse, van Lieshout 1997; Poulisse 1999, 2000.

2 Per garantire un'ottima attività didattica mirata alla riparazione degli errori, al docente viene richiesto un lavoro notevole dietro le quinte che implica un'analisi dettagliata della diversità tra la forma prodotta e la forma attesa, cioè una descrizione dell'errore, ed una riflessione sul perché sia stato commesso, cioè una spiegazione dell'errore stesso (Andorno 2018, 19, 22).

2 Atteggiamento degli apprendenti (russofoni) verso la correzione degli errori

Fino agli anni Sessanta l'errore era considerato un male da combattere, un peccato da evitare (Ciliberti 1995). Oggi tutti concordano nell'affermare che l'errore è «uno strumento ricco di potenzialità che bisogna saper sfruttare» (Andorno, Cattana 2004, 35) e non deve più esser visto come qualcosa da punire, ma come uno stimolo per migliorarsi. Infatti, gli errori possono essere commessi anche dai parlanti nativi, perciò dovrebbero essere considerati come un processo naturale e inevitabile nell'apprendimento di qualsiasi lingua, materna o straniera (Zorica 2010, 73).

Nel processo didattico è importante prendere in considerazione una serie di fattori, tra i quali rientrano anche: il luogo dove si apprende la lingua, in Italia o fuori dall'Italia; la tipologia del corso, per adulti, per bambini o per studenti universitari; la modalità dello studio, in gruppo o individualmente; le motivazioni per le quali si studia.[3]

Caratteristiche dell'apprendente quali l'età, il background culturale, scolastico e professionale e lo *status* socioeconomico sono punti cruciali per la correzione degli errori. Non sempre la correzione risponde alle aspettative dell'apprendente: per esempio gli adulti potrebbero richiedere correzioni e spiegazioni sulla natura dei loro errori, ma avendo raggiunto un determinato status sociale, talvolta non tollerano interventi da parte del docente. Al contrario, se si tratta di un apprendimento cosciente e motivato di LS/L2 la correzione spesso viene interpretata come una conferma dell'attenzione da parte del docente.

Dobbiamo tenere conto dello stato psicologico ed emotivo dello studente: la correzione dell'errore non deve diventare un motivo per interrompere lo studio della LS/L2. Nella *SLAT* di Krashen (1982, 30-2) rientra «the affective filter hypothesis», che riteniamo molto importante per la sua influenza sull'*apertura* o sulla *chiusura* verso l'input: in stato di serenità l'allievo riceve e memorizza l'informazione più facilmente, mentre in stato di tensione si bloccano i processi di apprendimento. Questa affermazione vale sia per gli apprendenti bambini che per gli adulti.

L'apprendente russofono (cf. Celentin, Cognigni 2005[4]) spesso preferisce essere corretto non pubblicamente davanti ai suoi compagni ma in privato. Accetta i suoi errori con difficoltà. Probabilmente questo

---

3 Per ulteriori approfondimenti sulle peculiarità nell'apprendimento dello studente bambino, dello studente adolescente, del 'giovane adulto' e dello studente adulto vedere Balboni 2012, 90-104.

4 Il volume di Celentin, Cognini (2005) offre suggerimenti per l'approccio alla lingua italiana per allievi di origine slava: per i russi, i bielorussi, gli ucraini, i serbi, i croati, i bulgari, i polacchi.

fatto è legato al sistema scolastico e universitario spesso ancora 'sovietico' (cf. Torresin 2018), autoritario e rigido, dove non si poteva sbagliare; commettere un errore era visto come 'reato' ed essere corretto veniva interpretato come qualcosa di molto umiliante e vergognoso.[5]

Ci sono tempi e modalità diversi per la correzione, che sono legati al tipo di attività didattica, orale o scritta. A volte lo studente deve essere interrotto e corretto immediatamente. In queste situazioni usiamo *le domande di precisazione*[6] che permettono allo studente di autocorreggersi con un piccolo aiuto da parte del docente, come nell'esempio che segue:

STUDENTE Ieri sera ho andata al cinema.
DOCENTE Dove **sei** andato? [evidenziare *sei* con la voce]
STUDENTE **Sono andato** al cinema.

Nel percorso acquisizionale di qualsiasi LS/L2 commettere errori non è una colpa. Gli errori possono essere visti come un sintomo da comprendere, da interpretare e da curare, in modo da evitare la loro ripetizione in futuro.

Durante la correzione è molto importante evitare le attività che pongono a rischio l'immagine dello studente, sia verso sé stesso sia verso gli altri studenti (Tekučev 1958; Pellerey 1994; Ciliberti 1995; Maccario 2011; Dota 2013).[7] La correzione incide anche sul senso di autostima di uno studente e viene spesso percepita come un fallimento: così gli allievi si demotivano. Lo studente non deve aver paura di commettere un errore e il docente dovrebbe essere attento a non spaventare lo studente per non togliergli la voglia di imparare.

5 Nella tradizione sovietica (Tekučev 1958; Ščukin 2006) venivano corretti tutti gli errori: gli errori nella produzione orale si valutavano nello stesso modo di quelli nella produzione scritta. Ancora oggi è molto diffusa l'esercitazione sugli errori commessi.

6 La *riparazione dell'errore* eseguita dal docente si differenzia dall'intervento del parlante madrelingua nel contesto naturale. L'*aggiustamento* può prendere la forma di una *precisazione* breve inserita nel flusso del discorso senza particolare interruzione, come continuazione del discorso (es. «Sono qui con la mia moglie» «Davvero? Sei qui con tua moglie?») oppure un commento con una spiegazione linguistica con lo scopo di eliminare ambiguità (Andorno, Cattana 2004). Nel caso di *riformulazione* o *recast*, una riparazione risolutiva che si conclude velocemente ed è poco invasiva (Grassi 2018), l'errore potrebbe comunque essere trascurato dal parlante non nativo perché non implica una risposta corretta dallo stesso. L'esempio riportato nel testo principale con l'uso della *domanda di precisazione* corrisponde all'intervento mirato del docente: il docente, ponendo la domanda, evidenzia l'errore con il tono della voce spingendo l'allievo ad una risposta con eventuale autocorrezione. Le modalità di correzione degli errori, pur essendo un tema centrale nel trattamento dell'errore, non costituiscono l'obiettivo del presente studio, e pertanto non verranno ulteriormente approfondite.

7 Pellerey (1994, 132) afferma che «i riflessi […] degli eventi valutativi non solo influiscono sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità».

3 Morfosintassi delle due lingue: differenze che portano agli errori

Confrontando la morfosintassi italiana con quella russa, emergono alcune differenze nelle due lingue.[8] Spesso tali differenze si riflettono negli errori dei russofoni e sono la prima causa del transfer negativo dal russo, o anche dalle altre lingue conosciute, in italiano, come vedremo nel paragrafo 4. Esemplifichiamo di seguito alcuni casi di differenze:

- il russo omette al presente indicativo la copula быть (*essere*):
  La ragazza **è** felice.
  Девушка ∅ счастлива.

- l'italiano spesso omette il soggetto espresso da un pronome personale, essendo una lingua *pro-drop*:
  ∅ Sono stanco.
  Я устал.

- la posizione dell'aggettivo nel sintagma nominale è spesso diversa:
  un gatto **nero** (NA)
  чёрный кот (AN)

- le particelle -ся e *si* occupano una posizione differente rispetto al verbo nella costruzione delle forme passive ed impersonali del verbo stesso:
  Il latte **si** beve al mattino.
  Молоко пьёт**ся** по утрам.

- l'articolo italiano e le preposizioni articolate non hanno corrispettivo in russo:
  il computer **del** professore
  ∅ компьютер ∅ профессора

- l'uso in italiano dell'ausiliare nella formazione dei tempi passati non trova riscontro in russo:
  Le **ha raccontato** tutto di suo marito.
  Она ∅ **рассказала** ей всё о своём муже.

8 Il confronto si basa sui testi di sintassi russa di Chimik (2010) e Mustajoki (2010) e su quelli di Ferrari (2012) e Prandi (2014) per la sintassi italiana. Per una analisi contrastiva russo-italiano, breve e schematica, vedere Torresin 2019.

4 Errori scritti dei russofoni

Abbiamo esaminato i testi scritti da russofoni[9] presenti nel corpus VALICO:[10] dallo studio emerge che gli errori più comuni dei russofoni nell'apprendimento della lingua italiana sono quelli dovuti alla diversità delle due lingue e spesso al transfer negativo dal russo.[11] Ecco alcuni errori morfosintattici, estratti dai testi scritti di russofoni in VALICO,[12] che testimoniano l'incidenza delle differenze fra russo e italiano sopra elencate:

- l'uso dell'articolo e delle preposizioni articolate (assenti nella lingua russa): *un'uomo camminava a piedi e l'altro con i bici*, *i prodotti sul bicicletta*, *che aspettano gli treni per partire*, *al'una di giorno*, *in certo momento*, *faceva passegiata*, *era uomo intelligente*, etc;[13]
- l'uso dell'ausiliare nella formazione dei tempi passati (assente nella lingua russa): *tutto andato a buon fine*, *la luna ha splenduto*, *qualcuno si giratto per curiosità*, etc;
- la scelta tra 'avere' ed 'essere': *è partecipato*, *ma quello che era sorpreso di più*, *quindi i loro cani si sono litigati*, etc;
- l'uso della copula *essere* al presente indicativo (il russo la omette): *tutto disordinato*, *questo il mio marito*, *questo l'amore*, etc;
- l'uso e la formazione del congiuntivo: *perchè lui pensa che senza il suo aiuto può finire male*, *perchè ha pensato che è un bandido*, *il suo viso un po perplesso come fosse beccato*, etc;
- gli errori relativi alle preposizioni nelle collocazioni e nella reggenza dei verbi (errori derivanti dalla traduzione letterale dal russo): *riguardava soltanto ai loro due*, *sognava di una barca*, *era preoccupato con i problemi*, *dietro se*, *Marcella che stava davanti di lui*, *anche loro amici quatro zampe*, etc;
- i verbi riflessivi che non sempre coincidono nelle due lingue: *loro si litigavano*, *si succede di tutto tra di loro*, etc;

9 Si tratta di un'analisi qualitativa degli errori riscontrati nei testi caricati nel database, affiancata ad una quantitativa della loro frequenza.

10 VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online), corpus di apprendenti creato presso l'Università degli Studi Torino nel 2003; liberamente consultabile al sito `http://www.valico.org`.

11 Alcuni errori potrebbero essere genericamente dovuti alla complessità della lingua italiana; per esempio, l'uso del congiuntivo risulta difficile per qualsiasi apprendente straniero.

12 Sugli errori morfosintattici commessi dagli apprendenti guidati e dagli apprendenti spontanei vedere Andorno 2011. A proposito degli errori dei russofoni in VALICO vedere Masla 2017.

13 Gli esempi sono riportati così come li troviamo negli scritti originali, con tutti gli errori commessi.

– la concordanza nel numero e nel genere tra elementi della frase: *ci sono tanti persone*, *ci sono molta gente*, *io doveva rimanere*, *un cane che sembrava minaciosa*, *oltre questo è sucesso anche le cose più spiacevoli*, *è caduto anche la sua bici*, etc;
– la posizione dell'aggettivo in italiano (nome + aggettivo) nel sintagma nominale, che non coincide con quella russa (aggettivo + nome): *interessante lavoro*, *porta la grande valigia*, *giovane e robusto ragazzo*, etc.

Oltre agli errori morfosintattici nei testi analizzati abbiamo riscontrato anche errori di natura ortografica, doppie e accenti sbagliati. Esemplifichiamo: *perche ce un tavolo*, *gia qualcosa*, *un vecchio con capello*, *passegiata*, *abastanza*, *quatro*, *spiaccevoli*, etc. Tuttavia, questo tipo di errori non è di nostro interesse nel presente lavoro.

Lo studio degli errori comuni dei propri allievi permette al docente di trovare il migliore approccio didattico e di vedere il problema linguistico attraverso gli occhi dell'allievo.

5 Errori come fonti per esercizi: una proposta didattica

Spesso si creano esercizi ricercati e artificiali, mentre può essere interessante basarsi sugli errori già 'forniti' dallo studente. Come ha scritto Gianni Rodari ([1964] 2011, 9): «Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa». Durante tutto il processo dell'apprendimento di qualsiasi L2/ LS gli studenti commettono numerosi errori *necessari* e *belli*. Perché non servirsene?

Dall'analisi delle differenze e degli errori (Corder 1981) frequenti nasce il bisogno di dedicare una speciale attenzione all'insegnamento della sintassi italiana ai russofoni. Gli studenti stranieri imparando l'italiano LS/L2 vanno sensibilizzati alle peculiarità della costruzione della frase italiana.[14]

A partire da questa constatazione offriamo alcuni esercizi a scelta multipla relativi a conoscenze sintattiche per studenti stranieri, prevalentemente russofoni, di italiano come LS/L2. La nostra proposta mira alla riflessione e all'esercizio su alcune specifiche strutture. Gli allievi devono imparare a riflettere sulla natura degli errori rispondendo alla domanda su quali siano le ragioni per cui sono avvenuti gli errori stessi.

14 Nel presente contributo non riportiamo integralmente le spiegazioni degli studenti che ci porterebbero a un'analisi del loro metalinguaggio; riassumiamo i loro ragionamenti raccolti in lingua russa e qui tradotti in italiano nei capitoletti intitolati «Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti» nei §§ 5.1, 5.2, 5.3.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
10(3), 2021, 361-392

Costruire distrattori naturali non è una procedura banale. Innanzitutto, la costruzione dei test a scelta multipla con distrattori graduati implica l'applicazione delle seguenti regole (Marello 2009a e Marello 2009b; Corino, Marello 2009): non più di uno o due tipi di errore per volta (per esempio un errore di tipo sintattico più uno di tipo lessicale oppure uno di accordo morfologico); lessico conosciuto e distrattori brevi, preferibilmente lunghi una riga.[15]

In questa nostra proposta, gli errori sistematici degli apprendenti russofoni vengono usati come fonti per i distrattori. La scelta dell'errore da mettere nell'esercizio è cruciale, in quanto è necessario individuare gli errori più significativi e frequenti. L'enunciato prodotto da un apprendente di italiano LS/L2 può contenere più di un errore. Bisogna individuare il tipo di errore su cui si vuole focalizzare l'attenzione dell'allievo. Gli errori possono essere globali, tali da compromettere la struttura della frase e la sua comprensione, oppure locali, legati a un solo costituente della frase (Ellis 2003). È il docente che decide il tipo di errore, ma non può quasi mai sfruttare l'intera frase dello studente come distrattore per il suo esercizio. Un distrattore che sia realmente utile per apprendere un particolare della lingua e per distrarre in modo non casuale, deve essere pensato e ripensato. L'errore dell'allievo nella maggior parte dei casi è solo un punto di partenza.

Gli esercizi a scelta multipla qui presentati, ispirati al progetto VALICO, partono dunque da una frase sbagliata estrapolata dagli scritti degli studenti russofoni. Tra le quattro alternative fornite solo una è completamente corretta, le altre tre hanno errori di diversa gravità.[16] Ad ogni risposta si assegna un punteggio da 1 a 4, valutando la risposta ritenuta corretta con 4 punti e proseguendo in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla frase più scorretta. La valutazione graduale obbliga gli studenti a esplicitare quali sono per loro gli errori più gravi. «Questa operazione di *scoring*, cioè l'applicazione di 'pesi', aiuta a verbalizzare con i numeri ciò che alcuni studenti non riescono a giustificare a parole» (Marello, Masla 2020, 256).[17]

15 Proponiamo distrattori lunghi una riga per evitare un'ulteriore distrazione visiva e per permettere agli allievi di concentrarsi sull'analisi della frase e sulla caccia della risposta corretta.

16 Riteniamo che la gravità di ciascun errore nell'enunciato dipenda dagli scopi perseguiti dal docente nell'esercizio. I punteggi possono dipendere dal numero di errori presenti in ciascun enunciato.

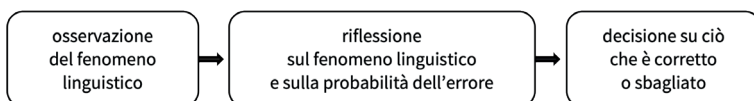
17 Gli esercizi di questo tipo vanno valutati normalmente in base alla correttezza delle risposte. Non viene valutata la spiegazione orale o scritta eventualmente fornita. La spiegazione e il punteggio attribuiti dallo studente servono al docente come feedback, invece allo studente servono come una traccia di ragionamento per arrivare a dare le risposte.

Due versioni dell'esercizio sono proponibili, una in formato cartaceo e una online. Nella versione cartacea gli apprendenti russofoni devono giustificare la loro scelta scrivendo una breve spiegazione[18] per tutti i distrattori proposti.

Nel modulo e-learning So.F.I.A.[19] abbiamo la possibilità di costruire esercizi online già completi di spiegazioni grammaticali (riportiamo alcuni esempi più avanti) e di punteggio graduato, inseriti dal docente. Le spiegazioni sono sintetiche, scritte con un metalinguaggio semplice, e risultano molto chiare. Pertanto, inducono lo studente a ulteriori riflessioni e al confronto tra le scelte proposte da chi ha creato il test e le proprie.

Questo tipo di esercizio è stato concepito per i livelli avanzati a partire da B1. La correzione degli errori fatta dagli studenti spinge questi ultimi ad un'analisi linguistica più profonda. Sapere individuare l'errore ed essere in grado di correggerlo dimostra il modo cosciente con cui lo studente si dedica alla correzione. Lo studente deve imparare grazie agli errori a ragionare[20] sulla lingua: quando la correzione viene fatta in classe si sollecita anche la produzione di un discorso argomentativo metalinguistico.

Condividiamo pienamente la critica di Balboni sull'approccio troppo spesso sbagliato dei docenti di italiano stranieri (Balboni 2014, 102): «dare pesci anziché insegnare a pescare, dare schemi anziché aiutarne la costruzione». Il compito dell'insegnante è quello di aiutare lo studente ad apprendere la lingua italiana tramite un esercizio per la scoperta induttiva della regola anziché forzarlo a memorizzarla. Il docente dovrà saper valorizzare le competenze e le conoscenze che possiedono gli studenti, focalizzandoli su un lavoro di riflessione linguistica.

Il processo di svolgimento dell'esercizio a scelta multipla si può articolare nella seguente catena di passaggi:

18 La lingua utilizzata nella spiegazione dipende dal livello di italiano dello studente. Per i principianti si tollera anche l'uso della lingua madre.

19 Liberamente consultabile al sito `http://www.valico.org/quizproc/finale/`.

20 Una delle definizioni della nozione 'errore' che propone GDLI (*Grande dizionario della lingua italiana* fondato da Salvatore Battaglia, consultabile sul sito dell'Academia della Crusca, `http://www.gdli.it`) è «falso giudizio causato da imperfetta conoscenza della verità, da difetto di ragionamento». Riteniamo molto importante, aldilà dell'insegnare la regola, sviluppare anche la capacità di ragionare sulla regola, sulle sue motivazioni e sul funzionamento.

e-ISSN 2280-6792

Nel presente contributo riportiamo esercizi a scelta multipla basati sia sulle frasi sbagliate degli apprendenti che sulla tipologia degli errori commessi. Per il primo tipo di esercizi (§ 5.1), come punto di partenza, useremo direttamente le frasi scritte degli apprendenti russofoni (non)elaborate dal docente, mentre per il secondo tipo proponiamo di incorporare gli errori in canzoni (§ 5.2) e in fiabe (§ 5.3).

Elenchiamo di seguito le caratteristiche del gruppo di apprendenti coinvolti nella sperimentazione di esercizi a scelta multipla. Il gruppo di partecipanti comprende sette studenti, tutti di madre lingua russa, di età compresa tra 23 e 34 anni, di sesso femminile, laureati (non in lingue), frequentanti un corso di italiano dell'Università Statale Linguistica di Minsk. Gli allievi non hanno familiarità con il tipo di esercizio proposto.

Al gruppo sono stati assegnati undici esercizi da svolgere a casa in modo autonomo, distribuendo da 1 a 4 punti tra i distrattori, con la consegna di non attribuire lo stesso punteggio a più di una frase. Dopo aver completato gli esercizi, ciascuno studente è stato invitato dal docente a giustificare le proprie scelte, i punteggi assegnati, le perplessità e le difficoltà riscontrate.

5.1 Composizioni scritte degli apprendenti: errori sistematici per riflettere

La nostra proposta didattica è una continua collaborazione tra lo studente e il docente di lingua. Proponiamo ai nostri allievi di preparare una composizione, impostando il tema e il numero minimo/massimo delle parole, per esempio: «Guarda queste figure e scrivi una storia. Usa da 100 a 150 parole» **[fig. 1]** oppure «Scrivi una riflessione sull'argomento e comincia così 'La moda è…' Usa da 100 a 150 parole».

L'insegnante deve saper fare un uso intelligente delle nuove tecnologie, che offrono enormi quantità di informazioni e di supporti didattici. Vivendo nell'epoca di Internet è quasi un delitto non sfruttare le possibilità offerte dalla rete, perciò chiediamo di inviare via email le composizioni preparate in formato elettronico modificabile (.doc, .docx, .pages, etc.). Dopo aver raccolto gli scritti occorre fare un'analisi approfondita degli errori, classificandoli. Saper interpretare gli errori è una delle competenze basilari che il docente deve possedere per poter organizzare il suo intervento didattico, concentrandosi sul modo di richiamare l'attenzione dello studente sull'errore, e sulla preparazione dell'attività di rinforzo. È fondamentale individuare il piano o i piani interconnessi (ortografico, sintattico, morfo-

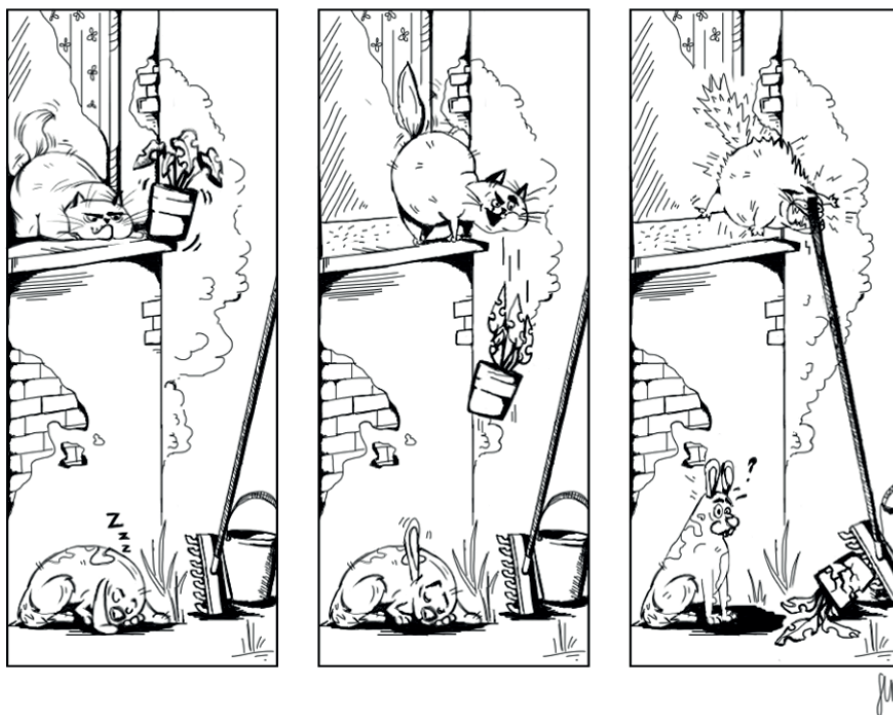



Figura 1 Storia disegnata *Cane e gatto*. © Valeria Masla

logico, morfosintattico, lessicale, pragmatico[21]) su cui si situano gli errori sistematici di un apprendente e gli errori sistematici di tutto il gruppo di apprendenti ad un certo livello di QCER. Teniamo sempre in considerazione anche gli errori sistematici relativi a tutti gli apprendenti russofoni di italiano LS/L2.

Riportiamo un esempio di composizione ispirato dalla vignetta nella figura 1, realizzata da un'apprendente bielorussa di madrelingua russa, che studia l'italiano in Bielorussia da circa un anno:

> In questa vita dobbiamo pensare in positivo. Sono contro le azioni cattive e brutte. Il proverbio russo «Не рой яму другому, сам в неё попадешь»[22] è un'idea dell'illustrazione.

21 Sulla classificazione di errori linguistici vedere D'Annunzio, Serragiotto 2007 e Miozzo, Garofolin 2016.

22 Chi scava la fossa agli altri, ci cade dentro.

Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di gatto. Il gatto era arrabbiato perche non amava i cani. Ha deciso di buttare un vaso con fiori a il cane.

Il vaso è buttato sull rastrello che è stato presso. Ah mi Dio! Il rastrello ha colpito un gatto.

Il cane si è sveghliato. Non ha capito che è successo.

Che una grande confusione!

— Tanto piacere, felicissimo – ha detto il cane.

Il cane con un grande cuore ha invitato a passare il tempo insieme.

Il testo sopra riportato è senz'altro comprensibile e tuttavia contiene errori di vario tipo. Si colgono subito i punti deboli dell'apprendente, per esempio: l'uso degli articoli (*sotto la finestra di gatto* → *sotto la finestra di* ***un*** *gatto*),[23] i tempi verbali (*un giorno un cane* ***ha dormito*** → *un giorno un cane* ***dormiva***) e le reggenze (*buttare un vaso* ***a*** *il cane* → *buttare un vaso* ***sul*** *cane*).

Di seguito riportiamo alcuni esempi di esercizio a scelta multipla (1 e 2), preparati sulla base dello scritto di cui sopra.

Ecco come appare l'esercizio da svolgere:

Scegli tra le varianti (A, B, C, D) la miglior correzione della frase errata. Ad ogni correzione (A, B, C, D) assegna un punteggio da 1 a 4: valuta la frase che ritieni corretta con 4 punti e prosegui in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla soluzione più scorretta.

Esercizio 1

	Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	punti
A	Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di un gatto.	
B	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di gatto.	
C	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di un gatto.	
D	Un giorno cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	

I risultati degli apprendenti russofoni vengono rappresentati sotto forma di tabella. La tabella A riporta i punteggi assegnati da ciascuno studente ad ogni distrattore. Questo schema permette all'insegnante di individuare i 'migliori correttori', qualora fosse interessato a monitorare un progresso nella sua grammatica provvisoria.

La tabella B indica quanti studenti hanno attribuito lo stesso punteggio a ciascun distrattore: fornisce quindi all'insegnante un'indicazione sulla 'gravità' degli errori da parte dell'insieme classe.

23 Qui e in seguito riportiamo esempi utilizzando lo schema: *frase errata dell'apprendente* (*nostra traduzione in russo, se necessario*) → *nostra correzione.*

Di seguito alle tabelle A e B vengono riportate le motivazioni dell'esercizio preparate dal docente e le motivazioni dei punteggi dati dagli apprendenti.[24]

Esercizio 1

A

punteggi docenti		*Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di gatto.*	**punteggi apprendenti**						
2	A	Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di un gatto.	3	2	4	3	4	4	2
3	B	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di gatto.	2	3	2	2	2	2	3
4	C	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di un gatto.	4	4	3	4	3	3	4
1	D	Un giorno cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	1	1	1	1	1	1	1

B

punteggi docenti		*Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di gatto.*	**punteggi apprendenti**			
			1	**2**	**3**	**4**
2	A	Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di un gatto.		2	2	3
3	B	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di gatto.		5	2	
4	C	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di un gatto.			3	4
1	D	Un giorno cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	7			

Motivazioni dell'esercizio:

A. 2 PUNTI: **Errore!** Tempo sbagliato. Ci vuole l'imperfetto *dormiva* per indicare un'azione passata che ha avuto una certa durata e continuità.
B. 3 PUNTI: **Errore!** Tempo e modo corretti. Manca l'articolo indeterminativo *un gatto*.
C. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta.
D. 1 PUNTO: **Errore!** Combinazione degli errori (A) e (B): ci vuole l'imperfetto *dormiva* e manca l'articolo indeterminativo *un gatto*.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Il distrattore D è stato giudicato errato da tutti gli studenti. Questa scelta, in primo luogo, è stata giustificata con la mancanza degli articoli indeterminativi (*un cane*, *un gatto*) e solo in secondo luogo con il tempo sbagliato (*ha dormito* → *dormiva*). Questo ragionamento traspare dall'attribuzione di 3 e 4 punti al distrattore A, avendo trascurato il tempo verbale, considerato errore meno grave. Quattro studenti hanno individuato il distrattore C come corretto. Possiamo concludere che l'assenza dell'articolo è stata giudicata come errore più grave. Lo dimostra anche l'attribuzione di 2 punti al distrattore B che è privo dell'articolo.

24 L'utilizzo delle motivazioni dell'esercizio preparate dal docente e delle motivazioni dei punteggi assegnati dagli allievi sono stati illustrati anche in Marello, Masla 2020.

Esercizio 2

A

punteggi docenti		*Il gatto ha deciso di buttare un vaso con fiori a il cane.*	**punteggi apprendenti**						
4	A	Il gatto ha deciso di buttare un vaso di fiori sul cane.	3	2	4	4	4	2	3
3	B	Il gatto ha deciso di buttare un vaso con dei fiori al cane.	4	3	3	3	2	4	4
1	C	Il gatto ha deciso buttare un vaso di fiori su il cane.	1	1	1	1	1	1	1
2	D	Il gatto ha deciso buttare un vaso con dei fiori al cane.	2	4	2	2	3	3	2

B

punteggi docenti		*Il gatto ha deciso di buttare un vaso con fiori a il cane.*	**punteggi apprendenti**			
			1	**2**	**3**	**4**
4	A	Il gatto ha deciso di buttare un vaso di fiori sul cane.		2	2	3
3	B	Il gatto ha deciso di buttare un vaso con dei fiori al cane.		1	3	3
1	C	Il gatto ha deciso buttare un vaso di fiori su il cane.	7			
2	D	Il gatto ha deciso buttare un vaso con dei fiori al cane.		4	2	1

Motivazioni dell'esercizio:

A. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta.

B. 3 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta. L'uso di '*dei fiori*' partitivo è colloquiale ed è diffuso nel nord Italia.

C. 1 PUNT0: **Errore!** Errore nella reggenza del verbo *decidere*, manca la preposizione *di*. Manca la fusione della preposizione *su* e dell'articolo determinativo *il* in preposizione articolata *sul*.

D. 2 PUNTI: **Errore!** Errore nella reggenza del verbo *decidere*, manca la preposizione *di*. L'uso di '*dei fiori*' partitivo è colloquiale ed è diffuso nel nord Italia.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Il distrattore C è stato segnalato da tutti come il più sbagliato. Cinque studenti hanno attribuito ai distrattori B e D 2 punti, circostanza dovuta, probabilmente, all'uso insolito del partitivo *con dei fiori*. Ben tre studenti hanno giudicato con 3 e con 4 punti il distrattore D: la preposizione *di* negli altri distrattori disturba l'apprendente russofono, perché in russo, nei predicati verbali composti, è assente la preposizione tra due verbi (IT: *ha deciso di buttare* → RU: решил бросить). Troviamo interessante la distribuzione dei punti tra i distrattori A e B: gli allievi giudicano B più corretto di A, assegnandogli un numero maggiore di volte 3 e 4 punti. Parrebbe che il punteggio si sia distribuito in tal modo per l'uso delle preposizioni articolate *sul* e *al*. L'uso di *al* può essere considerato corretto se stiamo verificando la grammatica tradizionale, però tenendo conto che tutti gli studenti hanno visionato l'immagine [fig. 1], non possiamo trascurare l'aspetto pragmatico dove l'uso della preposizione articolata *sul* diventa più adatta al contesto:

5.2 Canzoni: fenomeni linguistici per una memorizzazione non totalmente cosciente

La canzone è materiale autentico, poiché è un testo poetico «prodotto da parlanti nativi per parlanti nativi» (Pasqui 2003, s.p.) e perciò risulta più interessante e coinvolgente per gli apprendenti. Il suo utilizzo in una classe di italiano LS/L2[25] permette di lavorare su contenuti culturali e interdisciplinari (Caon, Lobasso 2008, 58). Tra l'altro favorisce l'ampliamento e la memorizzazione cosciente e incosciente del lessico di vario campo semantico, delle strutture sintattiche, delle collocazioni fisse, delle espressioni colloquiali e della pronuncia, spesso introducendo le varietà regionali. Le strutture apprese inconsciamente, a causa delle continue ripetizioni nei testi delle canzoni, sono più facili da riprendere coscientemente, proponendo un'attività di sistematizzazione o di reimpiego.

Il compito dell'insegnante consiste nel selezionare con cura un (cant)autore e una sua canzone[26] il cui contenuto si integri con gli argomenti trattati in classe. A seconda del livello di competenza linguistica degli apprendenti «si sceglieranno canzoni più brevi, con strutture grammaticali semplici, pronuncia italiana – per così dire – *standard*, ritmo lento, lessico (possibilmente ad alta frequenza) ricorrente, ripetizione di interi versi, per corsi elementari; canzoni più lunghe, con grammatica e sintassi più complessa, pronuncia anche regionale, ritmo più veloce, lessico più ricco e temi più complessi per corsi di livello intermedio e avanzato» (Pasqui 2003, s.p.).

Di seguito riportiamo qualche esempio di esercizio (3, 4 e 5) preparato, sfruttando le canzoni, sulla base degli errori comuni di russofoni. La scelta dei testi di canzoni citati nell'articolo è motivata dal precedente approfondimento degli stessi con il docente di lingua italiana durante il corso, ma non subito prima degli esercizi. Nella scelta multipla proposta sotto ci siamo discostati dalla procedura illustrata in 5.1, e, anziché adattare enunciati scorretti presi dagli scritti degli apprendenti, abbiamo introdotto errori frequenti degli studenti all'interno dei brani delle canzoni ascoltate.

25 Sul perché e sulle potenzialità nell'uso della canzone per la didattica e per la promozione della lingua, della cultura e della letteratura italiana nel mondo vedere Caon, Lobasso 2008. Per il materiale didattico che impegna canzoni italiane famose nel mondo, curato da Paolo Balboni e Fabio Caon consultare https://bonacci.loescher.it/cultura-e-civilta-/canzoni-italiane-famose-nel-mondo.

26 La scelta dei testi cantati da proporre per l'insegnamento dell'italiano è un punto cruciale. Su quale 'italiano delle canzoni' adattare vedere Coveri 2020.

EL.LE 10(3), 2021, 361-392 | e-ISSN 2280-6792

Scegli tra le varianti (A, B, C, D) la miglior correzione della frase errata. Ad ogni correzione (A, B, C, D) assegna un punteggio da 1 a 4: valuta la frase che ritieni corretta con 4 punti e prosegui in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla soluzione più scorretta.

Esercizio 3[27]

A

punteggi docenti		*A mano mano ti accorgi che il vento ti soffi sul viso e ti rubi un sorriso.*	**punteggi apprendenti**						
1	A	Mano a mano ti accorgi che il vento ti soffi sul viso e ti rubi un sorriso.	2	2	1	1	1	1	1
4	B	A mano a mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.	3	4	4	4	3	3	4
2	C	A mano a mano ti accorgi il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.	1	1	2	2	2	4	3
3	D	Man mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.	4	3	3	3	4	2	2

B

punteggi docenti		*A mano mano ti accorgi che il vento ti soffi sul viso e ti rubi un sorriso.*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
1	A	Mano a mano ti accorgi che il vento ti soffi sul viso e ti rubi un sorriso.	5	2		
4	B	A mano a mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.			3	4
2	C	A mano a mano ti accorgi il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.	2	2	1	1
3	D	Man mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.		2	3	2

Motivazioni dell'esercizio:

A. 1 PUNTO: **Errore!** Modo sbagliato: ci vuole l'indicativo al posto del congiuntivo.
B. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta.
C. 2 PUNTI: **Errore!** Tempo e modo corretti. Manca il connettivo *che*.
D. 3 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta. Anche se la regola dice «nelle locuzioni avverbiali composte da due elementi identici, la forma preferibile è quella con la doppia preposizione»[28] l'uso dell'espressione *man mano* è molto frequente in italiano colloquiale.

27 Nell'esercizio utilizziamo una frase estrapolata dalla canzone *A mano a mano* di Rino Gaetano e resa scorretta.

28 Regola estratta da `http://www.treccani.it/enciclopedia/a-mano-a-mano-a-poco-a-poco-a-due-a-due_(La-grammatica-italiana)/`.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:
Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. La maggior parte degli studenti ha considerato il distrattore B come il più corretto, attribuendogli 3 e 4 punti. Tutti gli studenti hanno individuato i distrattori più errati, attribuendo il punteggio più basso, 1 o 2 punti, al distrattore A o al distrattore C. Nel corso della discussione è emerso che gli alunni hanno assegnato i punteggi più alti alla frase B e alla frase D senza saper motivare la loro scelte, non avendo colto la differenza nell'uso di *a mano a mano* e *man mano*; perciò i loro punteggi sono abbastanza casuali.

Esercizio 4[29]

A

punteggi docenti		*All'improvviso uscì una lacrima e credette affogare.*	**punteggi apprendenti**						
1	A	All'improvviso è uscita una lacrima e lui è creduto affogare.	1	2	2	1	1	4	1
2	B	All'improvviso usci una lacrima e lui credette affogare.	2	4	1	2	2	2	3
3	C	All'improvviso è uscita una lacrima e lui ha creduto di affogare.	4	1	3	3	3	3	2
4	D	All'improvviso uscì una lacrima e lui credette di affogare.	3	3	4	4	4	1	4

B

punteggi docenti		*All'improvviso uscì una lacrima e credette affogare.*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
1	A	All'improvviso è uscita una lacrima e lui è creduto affogare.	4	2		1
2	B	All'improvviso usci una lacrima e lui credette affogare.	1	4	1	1
3	C	All'improvviso è uscita una lacrima e lui ha creduto di affogare.	1	1	4	1
4	D	All'improvviso uscì una lacrima e lui credette di affogare.	1		2	4

Motivazioni dell'esercizio:

A. 1 PUNTO: **Errore!** Verbo ausiliare sbagliato: ci vuole *avere*, *ha creduto*. Errore nella reggenza del verbo *credere*, manca la preposizione *di*.
B. 2 PUNTI: **Errore!** Errore nella reggenza del verbo *credere*, manca la preposizione *di*. Errore ortografico (*usci*) nella formazione del passato remoto del verbo *uscire*.
C. 3 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta. È stato cambiato il tempo.
D. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta. È stato mantenuto il tempo.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:
Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. I distrattori C e D, differenti per l'uso del tempo, hanno generato dubbi negli alunni: la maggioranza ha con-

29 Nell'esercizio utilizziamo una frase estrapolata dalla canzone *Caruso* di Lucio Dalla e resa scorretta.

siderato il distrattore D come il più esatto perché mantiene il tempo della frase iniziale da correggere. Sia al distrattore A che a B sono stati assegnati 4 punti una volta ciascuno, ignorando la mancanza della preposizione *di*, a causa dell'interferenza del russo.

Esercizio 5[30]

A

punteggi docenti		*Come vorrei che questo amore che va via non scioglie come fa la neve sotto sole.*	**punteggi apprendenti**						
1	A	Come vorrei che questo amore che va via non scioglie come fa la neve a sole.	1	1	2	1	1	2	1
2	B	Come vorrei che questo amore che va via non si scioglie come fa la neve al sole.	2	2	3	2	2	1	2
4	C	Come vorrei che questo amore che va via non si sciogliesse come fa la neve al sole.	3	4	4	4	4	3	3
3	D	Come vorrei che questo amore che va via non sciogliesse come fa la neve sotto il sole.	4	3	1	3	3	4	4

B

punteggi docenti		*Come vorrei che questo amore che va via non scioglie come fa la neve sotto sole.*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
1	A	Come vorrei che questo amore che va via non scioglie come fa la neve a sole.	5	2		
2	B	Come vorrei che questo amore che va via non si scioglie come fa la neve al sole.	1	5	1	
4	C	Come vorrei che questo amore che va via non si sciogliesse come fa la neve al sole.			3	4
3	D	Come vorrei che questo amore che va via non sciogliesse come fa la neve sotto il sole.	1		3	3

Motivazioni dell'esercizio:

A. 1 PUNTO: **Errore!** Modo sbagliato: ci vuole il congiuntivo al posto dell'indicativo. Manca la particella *si*, l'errore è dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: il verbo russo таять non è riflessivo. Preposizione sbagliata: ci vuole la preposizione articolata *al*.

B. 2 PUNTI: **Errore!** Modo sbagliato: ci vuole il congiuntivo al posto dell'indicativo.

C. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta.

D. 3 PUNTI: **Errore!** Tempo e modo corretti. Manca la particella *si*, l'errore è dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: il verbo russo таять non è riflessivo.

30 Nell'esercizio utilizziamo una frase estrapolata dalla canzone *Come vorrei* dei Ricchi e Poveri e resa scorretta.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:
Tre studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. I punteggi più alti sono stati assegnati a C e a D, come previsto: l'errore nel distrattore D non è stato giudicato grave a causa dell'interferenza del russo. Uno studente ha attribuito a C 4 punti e a B 3 punti affermando che entrambe le varianti sono accettabili, fermo restando che la frase B è colloquiale. Quasi tutti gli apprendenti hanno correttamente individuato il distrattore A come il più errato.

5.3 Uso del dialogo per migliorarsi

Le fiabe sono molto funzionali per i bambini nel percorso di apprendimento della lingua madre. Anche in una classe di italiano LS/L2 l'uso delle fiabe permette di approfondire la parte grammaticale e lessicale della lingua, di sviluppare l'abilità di analisi testuale, e può essere uno strumento glottodidattico prezioso e stimolante per via dell'ampio uso di espressioni ripetitive e con frequenti dialoghi, sia per l'apprendente bambino che per l'adulto, a partire dai livelli elementari, purché il testo originale sia stato opportunamente adattato[31] dal docente, valutando attentamente il suo vocabolario, la sintassi e la semantica. Questo genere letterario ha caratteristiche comuni[32] in tutto il mondo (Calvino [1996] 2011; Propp [1928] 2000). Davanti al testo di una fiaba l'apprendente russofono si sente a suo agio perché la trama delle fiabe italiane è spesso simile a quella delle fiabe popolari russe; semplificando la comprensione, la fiaba permette all'allievo di concentrarsi maggiormente sulle nozioni linguistiche di particolare interesse. Così, leggendo i testi di *Fiabe italiane* trascritti da Italo Calvino nel 1956,[33] per esempio, l'apprendente straniero potrebbe arricchire il suo vocabolario e memorizzare alcune strutture sintattiche.[34] Generalmente il vocabolario delle fiabe si focalizza sui temi di amicizia, amore, animali, avventure, meraviglie e simili; le parole si ripetono di volta in volta e ciò stimola l'apprendimento e la memorizzazione incosciente e semiautomatica. Dal punto di vista dell'uso dei tempi verbali, i testi

---

31 Il volume di Michele Daloiso *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri* (2009), che fa parte della collana Risorse Alias, propone percorsi glottodidattici basati sulle fiabe tradizionali o d'autore, per gli apprendenti dai 3 ai 12 anni e per livello linguistico dall'elementare al B1.

32 Aldilà dei tratti comuni, ci sono anche varie differenze nella morfologia della fiaba russa e di quella italiana, per esempio, nelle caratteristiche dei protagonisti. La Baba Jaga russa assomiglia alla Befana italiana ma invece di portare regali ai bambini, li mangia.

33 La raccolta delle *Fiabe italiane* dello scrittore Italo Calvino rappresenta la trascrizione o, come la definisce lui stesso nell'introduzione, «la traduzione» in italiano dai testi dialettali di tutte le regioni.

34 In molti casi, tuttavia, se si considerano le fiabe classiche nei testi originali, le scelte lessicali e le strutture grammaticali risultano arcaizzanti.

delle fiabe sono essenziali. Pensiamo al passato remoto italiano, problematico per i russofoni, che lo incontrano raramente anche nel parlato[35] e perciò cercano di evitarlo; le fiabe lo usano spesso:

(5) Quando si fece sera, il ragazzo si mise in strada per il castello nero. Sali e sali, a mezzanotte passò vicino a un cimitero. Dalle tombe uscirono tre morti e gli chiesero [...] («Il braccio di morto» nella raccolta di Calvino [1972] 2007)

(6) Tornato che fu il mercante alla sua vigna, le figlie gli corsero incontro, le prime due con molte smorfie chiedendogli i regali, e Bellinda tutta contenta e premurosa. Lui diede uno dei vestiti ad Assunta, l'altro a Carolina, poi guardò Bellinda e scoppiò in pianto, porgendole la rosa, e raccontò per filo e per segno la sua disgrazia. (fiaba «Bellinda e il Mostro» nella raccolta di Calvino [1972] 2007)

Gli esercizi che seguono prendono spunto dalle fiabe, che sono ricche di dialoghi, e sono costruiti in modo da focalizzare gli allievi su strutture che si incontrano spesso nelle interazioni con i parlanti nativi.

I nostri allievi devono diventare consapevoli del fatto che l'ordine delle parole[36] è importante per la comprensione dell'enunciato, che *un cane ha morso un gatto*/ *un gatto ha morso un cane*, *(lui) legge il giornale*/ *il giornale lo legge lui* sono costruzioni diverse con una non trascurabile differenza di significato.[37]

Gli esercizi composti dalla coppia domanda-risposta, che costituisce un mini-dialogo, sono adatti a misurare le competenze comuni-

35 Giovanni Nencioni (1993, 10) sottolinea che «l'alternanza del passato prossimo col passato remoto, nella lingua sia parlata che scritta, non è uniforme in Italia, perché vi influisce anche il sostrato dialettale dei parlanti o scriventi [...] nell'Italia settentrionale prevale l'uso del passato prossimo, nell'Italia meridionale l'uso del passato remoto, benché il passato prossimo vi acquisti terreno; in Toscana l'alternanza è tuttora viva e significativa».

36 L'ordine delle parole in ogni lingua ha le proprie *regole* e *condizioni*, che devono essere rispettate. Spesso le grammatiche ammettono molte deviazioni. Possiamo sottintendere alcune informazioni rendendo la frase comprensibile dal contesto, per esempio omettendo il verbo come nella frase *oggi ravioli* (Coletti 2015, 187), oppure usando un'inversione dell'ordine delle parole che porta alle: frasi dislocate a sinistra, con l'oggetto prima del verbo e del soggetto come nel caso *la mela, Mario (la) mangia* (Coletti 2015, 187) o anche con l'oggetto prima del verbo e il verbo prima del soggetto come nell'espressione *il dolce, lo porto io* (Ferrari 2012, 56); frasi dislocate a destra, per esempio, con l'oggetto spostato rispetto alla sua posizione canonica (SVO) come nella frase *lo porto domani, il dolce* o anche *porto domani, il dolce*, dato che la presenza del clitico non è obbligatoria (Ferrari 2012, 55).

37 A proposito della struttura sintattica della frase e della prospettiva comunicativa, cf. Mathesius 1939; Bally [1932] 1963; Daneš 1974; Firbas 1992; Givón 1983; Sornicola, Svoboda 1991; Ferrari 2012; Lombardi Vallauri 2009.

cative. Negli esercizi a scelta multipla sotto suggeriti (6, 7 e 8) l'allievo parte dall'analisi della domanda per poter selezionare la risposta adeguata. L'allievo, focalizzandosi sul tema e sul rema della domanda, cerca di arrivare alla costruzione giusta della risposta, sempre mantenendo il *topic* e il *focus* enunciati precedentemente.[38]

Scegli tra le varianti (A, B, C, D) la miglior risposta per la domanda fatta. Ad ogni frase (A, B, C, D) assegna un punteggio da 1 a 4: valuta la risposta che ritieni corretta con 4 punti e prosegui in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla soluzione più scorretta.

Esercizio 6[39]

A

punteggi docenti		*E di me, cos'ha detto?*	**punteggi apprendenti**						
1	A	Ora a Lei lo non dico.	1	1	1	1	1	1	1
2	B	Ora glielo non dico.	2	2	2	2	2	3	4
4	C	Ora non glielo dico.	4	3	4	4	4	4	3
3	D	Ora non glie lo dico.	3	4	3	3	4	2	2

B

punteggi docenti		*E di me, cos'ha detto?*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
1	A	Ora a Lei lo non dico.	7			
2	B	Ora glielo non dico.		5	1	1
4	C	Ora non glielo dico.			2	5
3	D	Ora non glie lo dico.		2	3	2

Motivazioni dell'esercizio:

A. 1 PUNTO: **Errore!** Errore dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: la risposta corrisponde alla traduzione letterale dal russo Сейчас *(я)* Вам *(Dativo)* этого не скажу.
B. 2 PUNTI: **Errore!** Errore nella posizione della negazione *non* dovuto al transfer negativo dalla lingua russa.
C. 4 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto.
D. 3 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. È presente un errore ortografico *glie lo*.

38 Circa le ellissi legate alla struttura tema-rema in domande e risposte o nello scambio di battute in dialoghi scritti in italiano da russofoni e in russo da italofoni vedere il contributo di Marello, Masla 2020.

39 Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 242), l'uno nella domanda e l'altro nel distrattore C.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:
Tre studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Due studenti hanno scelto il distrattore D come il più corretto assegnandogli 4 punti, trascurando l'errore ortografico. Altri gli hanno dato 3 punti considerando l'errore ortografico come non grave. Il distrattore A è stato giudicato errato da tutti gli studenti. Curioso il caso dell'apprendente che ha attribuito 4 punti al distrattore B e 3 punti a C: come ha riconosciuto lui stesso, è stato ingannato dall'interferenza del russo, nel quale la negazione, in questo tipo di frase, viene inserita prima del verbo.

Esercizio 7[40]

A

punteggi docenti		*Cosa sognavi?*	**punteggi apprendenti**						
4	A	Sognavo quel convento laggiù.	4	4	3	4	3	3	3
1	B	Questo convento laggiù, lo sognavo io.	1	1	1	1	1	1	1
2	C	Sognavo questo convento laggiù.	2	2	2	2	2	4	4
3	D	Io sognavo quel convento laggiù.	3	3	4	3	4	2	2

B

punteggi docenti		*Cosa sognavi?*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
4	A	Sognavo quel convento laggiù.			4	3
1	B	Questo convento laggiù, lo sognavo io.	7			
2	C	Sognavo questo convento laggiù.		5		2
3	D	Io sognavo quel convento laggiù.		2	3	2

Motivazioni dell'esercizio:

A. 4 PUNTI: **Giusto!** La risposta corrisponde alla domanda. L'ordine dei costituenti nella frase è corretto.

B. 1 PUNTO: **Errore!** La risposta non corrisponde alla domanda. La domanda adatta sarebbe *Chi sognava quel convento laggiù?* L'uso di *questo* è sbagliato, ci vuole *quel* per via di *laggiù*.

C. 2 PUNTI: **Errore!** La risposta corrisponde alla domanda. L'uso di *questo* è sbagliato, ci vuole *quel* per via di *laggiù*.

D. 3 PUNTI: **Giusto!** La risposta corrisponde alla domanda. In italiano l'oggetto espresso da un pronome personale preferibilmente va omesso.

40 Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 241), l'uno nella domanda e l'altro nel distrattore A.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:
Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Tutti gli studenti hanno individuato la risposta B come la più sbagliata. La loro scelta però è giustificata dalla mancata conoscenza della frase marcata con dislocazione a sinistra. Due apprendenti hanno considerato grave l'errore nella risposta D: secondo loro il soggetto pronominale dovrebbe essere omesso per evitare di costruire una frase troppo analoga a quella russa, dove il soggetto pronominale va esplicitato. Due studenti hanno attribuito alla risposta C 4 punti e ad A 3 punti, accorgendosi della differenza nell'uso dell'aggettivo dimostrativo nelle due risposte, considerando però erroneamente *questo* il più corretto.[41]

Esercizio 8[42]

A

punteggi docenti		*Cosa volete che vi porti in regalo?*	**punteggi apprendenti**						
3	A	Un bel vestito di seta color d'aria, lo voglio io.	4	2	3	4	4	3	2
2	B	Io voglio in regalo uno bello vestito di seta color d'aria.	1	3	2	1	2	2	3
1	C	Lo voglio in regalo, uno bello vestito di seta color d'aria.	2	1	1	2	1	1	1
4	D	Voglio un bel vestito di seta color d'aria.	3	4	4	3	3	4	4

B

punteggi docenti		*Cosa volete che vi porti in regalo?*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
3	A	Un bel vestito di seta color d'aria, lo voglio io.		2	2	3
2	B	Io voglio in regalo uno bello vestito di seta color d'aria.	2	3	2	
1	C	Lo voglio in regalo, uno bello vestito di seta color d'aria.	5	2		
4	D	Voglio un bel vestito di seta color d'aria.			3	4

41 La deissi spaziale, qui esemplificata, si manifesta attraverso l'avverbio *laggiù* e gli aggettivi dimostrativi *questo* e *quello*. I deittici non fanno solo riferimento al luogo in cui si trova il parlante, ma anche alla distanza che separa nel nostro caso il *convento* dal luogo in cui si trova il parlante: l'avverbio *laggiù* e il dimostrativo *quello* individuano un'entità che si trova in un luogo lontano dal parlante, mentre il dimostrativo *questo* un'entità vicina al parlante. Va spiegato all'allievo (russofono) che il sistema deittico spaziale dell'italiano contemporaneo è binario: la preferenza del deittico spaziale dipende «solo dal luogo in cui si trova il parlante al momento dell'enunciazione e dalla distanza che lo separa dalla o dalle entità menzionate» (De Cesare 2010, 346). Il problema della (de)codifica della deissi spaziale tra lingue slave e lingue romanze, che porta i parlanti russi e italiani a scelte errate, viene messa in luce in Ricca 1993.

42 Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 175), l'uno nella domanda e l'altro nel distrattore D.

Motivazioni dell'esercizio:

A. 3 PUNTI: **Giusto!** La risposta non corrisponde alla domanda. La domanda adatta sarebbe *Chi vuole un bel vestito di seta color d'aria?*
B. 2 PUNTI: **Errore!** La risposta corrisponde alla domanda. In italiano l'oggetto espresso da un pronome personale preferibilmente va omesso. L'uso della forma dell'articolo indeterminativo *uno* è sbagliato. L'aggettivo *bello* si tronca, al maschile, in *bel* davanti ad una consonante.
C. 1 PUNTO: **Errore!** La risposta non corrisponde alla domanda. La domanda adatta sarebbe *Lo vuoi comprare?* L'uso della forma dell'articolo indeterminativo *uno* è sbagliato. L'aggettivo *bello* si tronca, al maschile, in *bel* davanti ad una consonante.
D. 4 PUNTI: **Giusto!** La risposta corrisponde alla domanda. L'ordine dei costituenti nella frase è corretto.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. In generale gli allievi hanno percepito le risposte B e C come errate. Due apprendenti hanno assegnato 2 punti alla risposta A considerandola più sbagliata di B, alla quale hanno assegnato 3 punti. La loro scelta è stata motivata dalla mancata conoscenza della frase marcata con dislocazione a sinistra. Inoltre, hanno affermato di essersi accorti della grafia errata dell'articolo e dell'aggettivo, ma di averla reputata non grave.

Mentre gli esercizi (6, 7 e 8) erano su risposte sbagliate a domande corrette, questi esercizi invece partano da una risposta e chiedono di scegliere tra 4 domande. L'inusualità del compito richiesto ci fa considerare questi esercizi leggermente più difficili dei precedenti poiché costruire una domanda, avendo ben chiaro che cosa si vuole chiedere, significa imparare ad individuare il tema e il rema della risposta.

Riportiamo sotto tre esercizi a scelta multipla (9, 10 e 11) dove si sceglie tra quattro varianti la domanda corretta alla risposta data. Gli studenti imparano ad individuare il tema e il rema della risposta associando le diverse domande. In più si abituano a ricostruire la situazione comunicativa, trovando la domanda alla risposta suggerita, spesso ellittica.

EL.LE 10(3), 2021, 361-392 | e-ISSN 2280-6792

Scegli tra le varianti (A, B, C, D) la miglior domanda per la risposta data. Ad ogni frase (A, B, C, D) assegna un punteggio da 1 a 4: valuta la domanda che ritieni corretta con 4 punti e prosegui in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla soluzione più scorretta.

Esercizio 9[43]

A

punteggi docenti		*Faceva caldo.*	**punteggi apprendenti**						
4	A	Perché non mi hai aspettato?	3	3	3	3	4	4	4
2	B	Era caldo?	1	1	2	2	2	1	2
3	C	Faceva caldo?	4	4	4	4	3	3	3
1	D	Perchè mi hai non aspettato?	2	2	1	1	1	2	1

B

punteggi docenti		*Faceva caldo.*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
4	A	Perché non mi hai aspettato?			4	3
2	B	Era caldo?	3	4		
3	C	Faceva caldo?			3	4
1	D	Perchè mi hai non aspettato?	4	3		

Motivazioni dell'esercizio:

A. 4 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda corrisponde alla risposta.
B. 2 PUNTI: **Errore!** Errore dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: la domanda corrisponde alla traduzione letterale dal russo Было жарко?
C. 3 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La risposta assume un carattere enfatico, che non è sempre appropriato.
D. 1 PUNTO: **Errore!** Errore nella posizione della negazione *non* dovuto al transfer negativo dalla lingua russa. Errore ortografico nella parola *perchè*.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Generalmente sono state riconosciute sia le domande corrette (A e C) che quelle errate (B e D). Gli allievi hanno comunque spesso considerato più corretta la C della A. Quando abbiamo chiesto spiegazioni, hanno risposto di aver preferito la domanda C alla A perché presenta una continuità del tema.

43 Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 18), l'uno nella risposta e l'altro nel distrattore A.

Esercizio 10[44]

A										
punteggi docenti		*Se devo dire, non mi parete una faccia nuova.*	**punteggi apprendenti**							
2	A	Conosciamo?	3	4	1	2	2	2	2
1	B	Vi pare una faccia nuova?	1	2	2	1	1	1	1
4	C	Non mi conoscete?	2	1	3	4	3	4	3
3	D	Mi conosce?	4	3	4	3	4	3	4

B						
punteggi docenti		*Se devo dire, non mi parete una faccia nuova.*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
2	A	Conosciamo?	1	4	1	1
1	B	Vi pare una faccia nuova?	5	2		
4	C	Non mi conoscete?	1	1	3	2
3	D	Mi conosce?			3	4

Motivazioni dell'esercizio:

A. 2 PUNTI: **Errore!** La domanda corrisponde alla risposta però manca la particella riflessiva *ci*; l'errore è dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: il predicato nominale быть знакомым non è riflessivo.

B. 1 PUNTO: **Errore!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda non corrisponde alla risposta. Nella domanda il parlante si riferisce ad un terzo rispetto a chi risponde.

C. 4 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda corrisponde alla risposta.

D. 3 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda corrisponde alla risposta però la forma di cortesia nella risposta è espressa con il verbo alla seconda persona plurale mentre nella domanda con il verbo alla terza persona singolare.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Un significativo numero di allievi ha riconosciuto la domanda B come la più errata. La D è stata scelta come corretta più volte dalla C: gli apprendenti hanno preferito la domanda affermativa a quella contenente una negazione avendo spiegato che la ritengono più 'naturale'. La negazione presente nella C è stata un vero e proprio distrattore perché solo due studenti si sono accorti della forma verbale diversa rispetto alla D. Inoltre, due studenti hanno scelto la A come corretta, attribuendole 3 e 4 punti, ed hanno rivelato di essere stati tratti in inganno dall'uso del verbo non riflessivo *conoscere* nella C

44 Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 54-5), l'uno nella risposta e l'altro nel distrattore C.

e nella D, mentre invece nella A si sarebbe dovuta utilizzare la forma riflessiva *conoscersi* per rendere la domanda corretta.

Esercizio 11[45]

A

punteggi docenti		*Sono io, la volpe.*	**punteggi apprendenti**						
4	A	Chi è?	3	4	3	3	4	3	4
1	B	Tu la volpe?	1	1	1	1	1	2	1
3	C	Sei tu?	4	3	4	2	3	4	3
2	D	Chi sei tu?	2	2	2	4	2	1	2

B

punteggi docenti		*Sono io, la volpe.*	**punteggi apprendenti**			
			1	2	3	4
4	A	Chi è?			4	3
1	B	Tu la volpe?	6	1		
3	C	Sei tu?		1	3	3
2	D	Chi sei tu?	1	5		1

Motivazioni dell'esercizio:

A. 4 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda corrisponde alla risposta.

B. 1 PUNTO: **Errore!** La domanda non corrisponde alla risposta. La domanda è del tipo sì/no; la risposta a questo tipo di domanda inizia con un'affermazione o una negazione. Manca il verbo *essere*, l'errore è dovuto al transfer negativo dalla lingua russa, dove al presente viene omesso.

C. 3 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda è del tipo sì/no; la risposta a questo tipo di domanda inizia con un'affermazione o una negazione.

D. 2 PUNTI: **Errore!** L'ordine dei costituenti nella frase è marcato. La domanda non corrisponde alla risposta. La domanda con il soggetto pronominale posposto è enfatica.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Tre studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. I punteggi più bassi vengono correttamente assegnati alla B e alla D. Nella discussione è emerso che nessuna di queste domande ha ostacolato la comprensione degli allievi, anche se la B è

45 Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 18), l'uno nella risposta e l'altro nel distrattore A.

priva del verbo, errore che viene individuato come grave. Uno studente ha attribuito 4 punti alla D e 3 punti alla A, ritenendo la D come domanda più «completa strutturalmente» mentre la A, secondo lui, è «priva di soggetto». Gli apprendenti russofoni hanno mostrato incertezza nella scelta della risposta più corretta tra A e C. La preferenza della C rispetto alla A è stata giustificata ribadendo la difficoltà di comprensione della risposta marcata con dislocazione a destra. Gli studenti hanno pensato di dover riportare il soggetto nella domanda rendendola in tal modo più 'specifica'.

6 Conclusioni

Questo studio illustra un'esperienza didattica mirata a sensibilizzare gli apprendenti di madre lingua russa alla riflessione sull'errore morfosintattico in italiano LS/L2. L'uso dell'errore nell'insegnamento linguistico si sta diffondendo e anche la scelta multipla viene utilizzata sempre più spesso. Così uno dei siti di Zanichelli, *Aula di Lingue*, usa test basati sulla scelta della frase senza errori,[46] per esempio:

> Seleziona la risposta corretta fra quelle disponibili. Se rispondi bene, vedrai lo sfondo diventare di colore verde.
> 1. Scegli la frase senza errori.
>   - o Dove hai passato le vacanze quando eri bambino?
>   - o Dove passavi le vacanze quando eri bambino?

Però, riteniamo che dando due opzioni non si sa mai se la scelta giusta non sia frutto del caso. Invece proponendo quattro alternative si riduce la probabilità di una scelta corretta casuale. Inoltre, la scelta multipla tra sole due opzioni, è priva dell'aspetto pragmatico, mentre l'utilizzo del mini-dialogo come nel § 5.3 sensibilizza gli apprendenti sull'ordine dei costituenti nella coppia domanda-risposta, spesso pragmaticamente motivato.

Lo sviluppo tecnologico offre nuove opportunità metodologiche, propone nuovi formati di organizzazione dell'attività didattica, promuove nuove modalità di apprendimento, facilita da un lato il lavoro del docente, arricchisce dall'altro lo studio degli apprendenti. Tra i sostegni per la didattica dei docenti, sono stati creati diversi software per la correzione automatica online (nel nostro caso So.F.I.A.).

Nell'insegnamento linguistico dobbiamo mettere in risalto lo svolgimento di attività che si focalizzino non solo sulle strutture, ma anche sulla componente pragmatica della lingua, per esempio sulla deissi spaziale (esercizio 7).

46 https://aulalingue.scuola.zanichelli.it/benvenuti/2010/11/11/ripassiamo-limperfetto/.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
10(3), 2021, 361-392

La riflessione ha un ruolo chiave nel processo di apprendimento. L'esercizio a scelta multipla graduato sopra illustrato getta un ponte verso un apprendimento consapevole che comporta maggiore ragionamento e riflessione.

Con lo sviluppo dello studio di lingue straniere online, l'apprendimento della L2/ LS diventa ancora più autonomo che in passato e il docente assume spesso il ruolo di consulente che assiste lo studente e lo induce a riflettere, a scegliere in modo cosciente e ragionevole, ad essere in grado di giustificare le proprie scelte.

Bibliografia

Andorno, C. (2011). «La grammatica per l'apprendente di L2. Apprendenti guidati e spontanei a confronto». Corrà, L.; Paschetto, W. (a cura di), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, 36-48.

Andorno, C. (2018). «"Adesso ti spiego che errore hai fatto": identificare, descrivere e spiegare gli errori per l'intervento didattico». Grassi, R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 15-33.

Andorno, C.; Cattana, A. (2004). «Modulo 6: Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione [Modulo online]». *Banca Dati di Italiano L2*. http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_6_linguistica_acquisizionale.pdf.

Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher Editore.

Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Bally, C. [1932] (1963). *Linguistica generale e linguistica francese*. Milano: Il Saggiatore.

Calvino, I. (1956). *Fiabe italiane*. Torino: Einaudi.

Calvino, I. [1972] (2007). *L'Uccel Belvedere e altre fiabe italiane*. Milano: Oscar Mondadori.

Calvino, I. [1996] (2011). *Sulla fiaba*. Milano: Oscar Mondadori.

Caon, F.; Lobasso, F.(2008). «L'utilizzo della canzone per la promozione e l'inseganamentodella lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero». *Studi di Glottodidattica*, 1, 54-69. https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/218/89.

Celentin, P.; Cognigni, E. (2005). *Lo studente di origine slava*. Perugia: Guerra Edizioni.

Chimik, V. (2010). *Praktičeskij sintaksis russkogo jazyka*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Ciliberti, A. (1995). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.

Coletti, V. (2015). *Grammatica dell'italiano adulto*. Bologna: il Mulino.

Colombo, A. (1986). «Quando gli errori insegnano». *Insegnare*, 2(6), 25-32.

Corino, E.; Marello, C. (2009). «Didattica con i corpora di italiano per stranieri». *Italiano LinguaDue*, 1(1), 279-85.

Corder, T.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.

Coveri, L. (2020). «La canzone nell'insegnamento dell'italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 1, 173-81. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13752/12886.

Daloiso, M. (2009). *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni. Risorse Alias.

Daneš, F. (1974). *Papers on Functional Sentence Perspective*. Prague: Academia.

D'Annunzio, B.; Serragiotto, G. (2007). «La valutazione e l'analisi dell'errore [Modulo online]». *Corsi Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*. Università Ca' Foscari Venezia. https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_valutazione_analisierrore_dannunzio_serra_teoria.pdf.

De Cesare, A.-M. (2010). «Deittici». Simone, R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. 1. Roma: Treccani, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 345-7. https://www.treccani.it/enciclopedia/deittici_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Dota, M. (2013). «L'errore e il feedback correttivo: considerazioni teoriche e studio di un caso». *Italiano LinguaDue*, 5(1), 29-96. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3121/3312.

Grassi, R. (2018). «Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale». Grassi, R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 35-51.

Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ferrari, A. (2012). *Tipi di frase e ordine delle parole*. Roma: Carocci.

Firbas, J. (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Givón, T. (1983). *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Lombardi Vallauri, E. (2009). *La struttura informativa. Forma e funzione negli enunciati linguistici*. Roma: Carocci.

Maccario, D. (2011). «Valutare per promuovere il successo scolastico». *Education Sciences & Society*, 2, 56-68.

Marello, C. (2009a). «Distrattori tratti da corpora di apprendenti di italiano LS/L2». Corino, E.; Marello, C. (a cura di), *VALICO: studi di linguistica e didattica*. Perugia: Guerra Edizioni, 177-93.

Marello, C. (2009b). «L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero». Marello, C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*. Perugia: Guerra Edizioni, 1-28.

Marello, C.; Masla, A. (2020). «L'ellissi (del dato) in dialoghi italiani di russofoni e russi di italofoni». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 243-60.

Masla, A. (2017). «Apprendenti russofoni e frase italiana». Corino, E.; Onesti, C. (a cura di), *Italiano di apprendenti. Studi a partire dai corpora VALICO E VINCA*. Perugia: Guerra Edizioni, 73-87.

Mathesius, V. (1939). «O tak zvaném aktuálním členění věty». *Slovo a slovesnost*, 5(4), 171-4.

Miozzo, M.; Garofolin, B. (2016). «Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in Contesti L2». *EL.LE*, 5(3), 433-52. http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-6.

Mustajoki, A. (2010). *Teorija funkcional'nogo sintaksisa*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
Nencioni, G. (aprile 1993). «Risposta al quesito della professoressa Luisa Fioretti di Bonito (Avellino) sull'alternanza del passato prossimo col passato remoto». *La Crusca per voi*, 6, 10-11.
Pasqui, R. (2003). «L'utilizzo della canzoni in glottodidattica». *Bollettino Itals*, 3, s.p. https://www.itals.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica.
Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
Poulisse, N.; van Lieshout, A. (1997). «Second language acquisition: some evidence from L2 learner's slips of the tongue». *Communication and Cognition*, 30(1-2), 55-74.
Poulisse, N. (1999). *Slips of the Tongue: Speech Errors in First and Second Language Production*. Amsterdam: John Benjamins.
Poulisse, N. (2000). «Slips of the Tongue in First and Second Language Production». *Studia Linguistica*, 54(2), 136-49.
Prandi, M. (2014). *L'analisi del periodo*. Roma: Carocci.
Propp, V. ([1928] 2000). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
Ricca, D. (1993). *I verbi deittici di movimento in Europa: una ricerca interlinguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
Rodari, G. [1964] (2011). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi Ragazzi.
Ščukin, A.N. (2006). *Obučenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika: Učebnoe posobie dljia prepodavatelej i studentov*. Moskva: Filomatis.
Sornicola, R.; Svoboda, A. (1991). *Il campo di tensione. La sintassi della scuola di Praga*. Napoli: Liguori Editore.
Tekučev, A.V. (1958). *Metodika prepodavanija russkogo jazyka v srednej škole*. Moskva: Učpedgiz.
Torresin, L. (2018a). «Insegnare e studiare italiano in Russia». *Bollettino Itals*, 16(76), 104-14. https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2018/torresin.pdf.
Torresin, L. (2019). «Attività glottoludiche per la correzione degli errori di allievi russofoni». *Bollettino Itals*, 17(77), 24-54. https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/febbraio2019/Linda_Torresin.pdf.
Zorica, I. (2010). «Samoocenka i ponimanie ošibok v processe izučenija inostrannogo jazyka». *Molodoj učënyj*, 2(2), 73-7. https://moluch.ru/archive/13/1153/.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 10 – Num. 3 – Novembre 2021

English Lingua Franca: New Parameters for the Teaching (and Testing) of English Pronunciation?

David Newbold
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract The recent (2018) *Companion Volume* to the *Common European Framework* offers an overhaul of many of the scales of descriptors, including, notably, phonology. A single, skeletal, scale for 'phonological control' is replaced by three scales, describing overall control, sound articulation, and prosodic features. In each of these, the focus has become intelligibility, rather than proximity to a native speaker accent. In this article I examine the development of pronunciation teaching since the communicative revolution, and the rise of English as a lingua franca (ELF) in which intelligibility is crucial. The article concludes with a reflection on how (if at all) the revised framework could inform an ELF aware assessment of pronunciation.

Keywords Pronunciation. Phonology. Accent. Common European Framework. English as a Lingua Franca (ELF). Non-native speaker (NNS). Assessment.

Peer review

Submitted 2020-11-27
Accepted 2021-09-15
Published 2021-11-22

Open access

Citation Newbold, D. (2021). "English Lingua Franca: New Parameters for the Teaching (and Testing) of English Pronunciation?". *EL.LE*, 10(3), 393-410.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/003

1 Pronunciation in the Updated Common European Framework and the 'Special Case' of English

Nearly two decades after publication by the Council of Europe of the ground-breaking *Common European Framework of Reference: Teaching, Learning and Assessment*, a *Companion Volume* appeared, in 2018. It was intended to plug the gap of 'mediation', the last of the four macro areas of language competences (along with 'reception', 'production' and 'interaction'), which had not been fully described, and to update existing scales where it was felt necessary, by adding new competences or readjusting existing descriptors.

Most of the adjustments were minor, but one 'grey area', in the words of the authors, underwent a major revision: phonology. In the original, 2001, Framework, the scale for 'phonological control' is holistic and skeletal, making reference to (and contrasting) 'foreign accent' and 'native speaker'. Indeed, at the bottom of the scale (A1), evidence of the learner's low level is provided by the discomfort felt by the native speaker who has to struggle to make sense of the utterance:

> A1 Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group. (Council of Europe 2001, 117)

An account of the revision process for phonology descriptors commissioned by the Council of Europe is scathing about the shortcomings of this scale. The scale, it claims, is incomplete, unrealistic, and inconsistent, since it

> mixes such diverse factors as stress/intonation, pronunciation, accent and intelligibility without providing clear indication of progression in any of these factors specifically. (Piccardo 2016, 9)

In addition, it assumes that the primary reason for learning a foreign language is to communicate with native speakers of that language. In the context of globalisation and instant international communication through the Internet, and the rise of English as the world's lingua franca (ELF), this is no longer the case. Timmis (2002) suggests that eighty percent of all conversations in English are between non-native speakers, while Crystal (2008) updates an earlier estimate (1.5 billion) to around 2 billion inhabitants of the planet able to communicate in English. This significant development is captured in the rationale behind the revision of the Framework:

> a new sensibility has been emerging in the applied linguists' scholarly community when it comes to re-evaluating the traditional

> idea of the 'native speaker' as a model or perception of the norm in pronunciation. This is especially visible in English considering the movement towards 'global Englishes' or 'English as a Lingua Franca', but similar considerations have been applied to all languages. (Piccardo 2016, 6)

The identification of the special role of English in the Council of Europe document follows a similar awareness within the European Union. For example, as well as becoming the *de facto* working language of the Union, English has become an essential enabling tool in the domain of higher education, both for students and staff on mobility, and (related to mobility) as a medium of instruction in numerous degree courses, at both undergraduate and graduate level.

To single out English as a special case would have been taboo until just a few years ago; the European mantra for foreign language learning had long been 'mother tongue plus two foreign languages', from an early age, without stating *which* languages (European Commission 2004); this was left to language planners in individual states. However, in 2013 a report on the modernisation of higher education in Europe, commissioned by the EU, finally comes into the open about the role of English, by implying that the 'mother tongue plus two' recommendation has become mother tongue plus English (as a lingua franca) and a second foreign language (for cultural reasons):

> Higher education institutions should develop and implement holistic internationalisation strategies as an integral part of their overall mission and functions. Increased mobility of student and staff, international dimension of curricula, international experience of faculty, *with a sufficient command of English and a second foreign language and intercultural competences*, transnational delivery of courses and degrees, and international alliances should become indispensable components of higher education in Europe and beyond (European Commission 2013; italics added)

This, then, is the background to the revision process for phonology, and to the decision to remove all references to 'native speaker' as a yardstick for measuring performance, to be replaced by the notion of *intelligibility*. Piccardo (2016, 15) records that the fundamental areas of interest for the revision process were identified as articulation, prosody, and accentedness, together with the inter-related notions of intelligibility and comprehensibility. This initial, informative, stage of the revision process drew on the work of (among others) Derwing and Munro (2005), Munro and Derwing (2011) and the *intelligibility principle* propounded by Levis (2005). The five areas of interest are served by three scales which were eventually developed, labelled 'overall phonological control', 'sound articulation'

and 'prosodic features'. Intelligibility – the degree of actual understanding – has become a key concept in the descriptors, transversal across scales and levels; the words *intelligible*, *intelligibly* or *intelligibility* occur 16 times in the scales. Accent, too, features prominently in the first scale, but it is no longer stigmatised as 'foreign'; instead, it might be an indication of the speaker's multilingual background, but not necessarily impinge on intelligibility, as in the descriptor for phonological control at B2 level:

> accent tends to be influenced by other language(s) he/she speaks, but has little or no effect on intelligibility. (Council of Europe 2018, 136)

We shall return to the notion of intelligibility, comprehensibility and accent, in the light of teacher and student attitudes to learning pronunciation in the context of ELF, and their incorporation into the revised CEFR. First, however, we shall briefly examine the fate of pronunciation teaching in English Language Teaching (ELT) over the last half century, which can shed useful light on the inadequate treatment of phonology in the 2001 Framework, and the need for revision.

2 Pronunciation Teaching in the 'Communicative Revolution'

The report of the revision process to update the CEFR also offers Piccardo an opportunity to reflect on the wider issue of pronunciation teaching, and a decades-long dearth of interest in the topic in applied linguistics research, which may have contributed to a corresponding lack of treatment of pronunciation teaching in ELT training courses. Derwing and Munro (2005, 379) refer to the "marginalisation" of pronunciation teaching, and the fact that teachers tend to be left to their own devices to teach pronunciation intuitively, if at all. Specific attention to the pedagogical dimension of phonology, Piccardo claims, is a recent development, fuelled by the intelligibility/nativeness debate, and a growing interest in pronunciation assessment (e.g. Isaacs, Trofimovich 2017). But the failure of training courses to give prominence to pronunciation teaching seems to be persistent and widespread: in a Europe wide survey of pronunciation teaching, Henderson et al. (2012) find that most teachers have not been taught how to teach pronunciation.

It is worth reflecting on this continued marginalisation in the light of changing approaches to language teaching, and phonological description, and whether or not the revised Framework can be seen as a catalyst for change. Levis (2005) recalls that the audiolingual approach in vogue in the 1960s and 1970s, based on a 'listen and repeat' sequence of isolated utterances, "elevated pronunciation to a

pinnacle of importance" (Levis 2005, 369). The focus was on accuracy of both segmental and supra-segmental phonology; often devoid, however, of an interactional dimension. But, he warns, the history of pronunciation teaching is a 'study in extremes' and the communication revolution which took hold in Europe in the 1980s, with its focus on 'authenticity' and meaningful interaction, initially ignored pronunciation.

This marginalisation seems to be confirmed, at least in part, when one looks at ELT course books from the 1980s and 1990s, where brief pronunciation slots may be found, often at the end of a teaching unit, which revisit phonological features (presumed to be difficult for non native speakers) which have occurred incidentally in the unit. They could have functioned, and were probably intended to do so, as gap fills for teachers with time on their hands at the end of a lesson, rather than as an integral part of a teaching/learning process. Connected speech phenomena, such as weak forms, the pronunciation of the unstressed vowel /ə/, and sentence stress, were given as much importance as individual phonemes in what Wach (2011) calls a 'top down' approach to pronunciation teaching, in contrast with the 'bottom up', segmental approach which was the hallmark of audio-lingualism. She cites a 2001 manual for ESL teachers in which the rationale for pronunciation teaching is re-dimensioned thus:

> In the past pronunciation instruction usually focused on the articulation of consonants and vowels, and the discrimination of minimal pairs. In recent years the focus has shifted to include a broader emphasis on suprasegmental features, such as stress and intonation. However, many teaching materials still do not make clear that pronunciation is just one piece of the whole communicative competence puzzle. (Goodwin 2001, 117)

Pronunciation, then, fits into the communicative agenda as 'one piece of the puzzle', as long as it is integrated into discourse. Wach see this approach as being largely compatible with the pronunciation needs of ELF users today, as well as those of students of English as a foreign (EFL) or second (ESL) language, since the objective was "not necessarily to make them [students] sound like native speakers" (2011, 248).

However, a close look at ELT materials which began to appear during the communicative period belies this conviction. To take the pre-intermediate levels of two popular course books from, respectively, the 1980s and the 1990s: *The Cambridge English Course* (published by CUP) and *Reward* (Macmillan). In the contents pages ('map of the book') both list the sounds syllabus in a final column; input is divided more or less equally between segmental and supra-segmental features. Unsurprisingly, most of these features are problematic for learners of English. To take just three examples from each course:

Table 1 Sample pronunciation slots in *The Cambridge English Course 2*

Unit 9	Interdental fricatives /θ / and /ð/
Unit 14	Linking /r / /j / and /w/
Unit 24	Strong and weak forms of *must*

Table 2 Sample pronunciation slots in *Reward Pre Intermediate*

Unit 8	Weak syllables with /ə/ and /ɪ/
Unit 23	Weak form of *for*
Unit 37	Word final dark l /ɫ/

What these features have in common is that none of them are essential to intelligibility. The production of (say) /d/ instead of /ð/, or /t/ instead of /θ/ is unlikely to cause problems of intelligibility to most listeners; /d/ is common in many second language varieties of English, while dental plosive /t/ can frequently be found for /θ/, for example for some speakers of Irish English. Attention to allophonic variation – dark /l/ in word final position – which is treated in both course books – is even less crucial to understanding, and may pass almost unnoticed.

Rather, the aim in these activities seems to be to make the learner sound like a native speaker, or more precisely a native speaker of a standard form of British English, or modified RP. This is an unrealistic goal for most students and a dauntless task for the teacher, but understandable in the context of the communicative approach, which was developed in the UK, where it found its initial expression in language schools, where teachers were native speakers, and where students were in daily contact with native speakers. The main objective, then, was to prepare students for interaction with (largely monoglot) English speakers; thus a number of pronunciation slots in *Reward* involve adjusting intonation patterns to be well received by the native speaker-listener, and have labels such as 'interested intonation', 'polite intonation' and 'friendly intonation'.

This concern for native speaker reception of accents resonates closely with the description of phonological control at A1 level of the CEFR, which we noted above; irritating, amusing, or causing the native speaker effort are all implied negative judgements which are used elsewhere in the Framework to indicate a level of (non) proficiency,[1] and which can be seen as evidence that the CEFR is itself a child of the communicative revolution.

1 For example, the description for 'conversation' at Level B2 is: "Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or

By the turn of the millennium the communicative approach was informing national curricula, teacher training courses, and foreign language coursebooks across Europe and beyond, without however taking into account that, for English at least, the overarching need for most users of English internationally had become that of communicating with other non native speakers of the language. It is about this time that research into the phenomenon of English lingua franca began in earnest, championed by (among others) Barbara Seidlhofer at the University of Vienna, and Jennifer Jenkins at Kings College London, and it is to Jenkins proposal for a 'core phonology' for international users of English that we now turn.

3 The Phonology of Non Native Speakers in ELF

The rationale behind Jenkins (2000) seminal *The Phonology of English as an International Language* is simple, informed and inspired by her background as a teacher of English as a Foreign Language and a lecturer in phonology: if there are aspects of English phonology which are not essential to successful communication then they do not need to be taught. She thus separates essential ('core') features from non-essential ('non core').

The starting premise is intelligibility. Intelligibility is compromised, Jenkins claims (2000, 123) by the extent of transfer from learners L1s; or, taking a wider view, by the extent of inter speaker variability. But since it would be unrealistic (she argues) to base a pronunciation syllabus on reducing transfer features from the L1, she identifies those phonological features which (she believes, based on her research) are essential for intelligibility in international (and not only international) interaction in English. These include the consonant inventory, with the exception of the interdental fricatives; phonetic requirements including the need for aspiration following fortis plosives; the retention of consonant clusters in word initial position; maintenance of vowel length contrasts; and the need for nuclear stress production. Features not considered to be core include a range of connected speech phenomena such as stress timing, weak forms and the use of unstressed vowel schwa, intonation, especially when theorized as discourse features by Brazil (1997), and word stress. In one fell swoop, then, teachers are invited to disregard supra-segmental features of pronunciation, with the exception of nuclear stress.

However, Kang et al. (2016) suggest that there are environments where segmentals do not 'trump' supra-segmentals, such as that of

requiring them to behave other than they would with a native speaker" (Council of Europe 2001, 122).

Arabic speakers learning English, and that more specific categorizations are needed to capture inter-speaker variety. Other criticisms which have been levelled against Jenkins' proposal include the relegation of word stress to non-core, implying that misplaced stress is not a threat to intelligibility (McCrocklin 2012), and, from a rather different perspective, a possible increased workload for teachers of pronunciation (Olea, Antonio 2019).

This last concern seems to presuppose that the LFC was intended to be adopted *en bloc* as a teaching syllabus – something that Jenkins is at pains to refute, since it is "neither a pronunciation model nor a restricted simplified core" (2000, 158). Perhaps, though, in the same way that the CEFR has come to be seen as a definitive description of (any) language for teaching and assessment purposes, rather than as work in progress offering examples of language behaviour, so too the LFC has provided the input for pronunciation courses (e.g. Walker 2010), as well as providing the backbone for a post EFL paradigm for pronunciation teaching, which can be used in teacher training (Sifakis 2014).

What Jenkins' work did (intentionally) was to focus attention on the value of the non native speaker (NNS) teacher, and to contrast the 'native speaker teacher is best' fallacy identified by Philipson (1992), and before him Kachru (1982), which the communicative revolution had been instrumental in propagating. NNS teachers, Jenkins argues (2000, 223) have the advantage of dealing more effectively with learners' difficulties because they have themselves been learners of English; in addition (at least in a European context) they are more likely to have greater knowledge of phonetics than their UK or US counterparts; and, when teaching in national systems to students with a shared first language, they are likely to be more aware of transfer errors. Jenkins concludes her scrutiny of the NS-NNS teacher debate by suggesting that in the future native speakers will, like their NNS counterparts, "have to expend some effort on learning EIL".[2] She cites, by way of example, speakers of General American (GA) having to learn intervocalic /t/ to replace flapped [ɾ] (as in the pronunciation of *city*) and speakers of RP to produce post vocalic 'r' [ɹ], as in the pronunciation of *farm*, turning the prestige British variety into an improbable rhoticised alternative reminiscent of a West of England dialect.

The growth of English as the world's lingua franca since the publication of the lingua franca core, and the massive recruitment of (NNS) English language teachers which this entailed, brought the NS-NNS teacher dichotomy m0ore sharply into focus. Nonetheless, employers continued to advertise posts open only to native speak-

2 EIL, English as an International Language, can be taken as synonymous with ELF, English as a Lingua Franca.

ers, in spite of the stances taken by professional teaching organisations such as TESOL and IATEFL; and non native speaker teachers remained wedded to native speaker norms and accents, in spite of a growing body of research (Canagarajah 1999; Mahboob 2005; 2010) endorsing the multilingual perspective brought to bear by non native teachers.

4 The Appeal of the Native Speaker Accent Under Threat? Research into Learner Attitudes

In a worldwide survey of teachers and learners Timmis (2002) found that 67% of learners aspired to a native speaker accent, rather than a pronunciation which could be understood by all (NS and NNS) listeners but which retained traces of an L1 accent. Teachers had a more ambivalent (or perhaps just more realistic) attitude to the same question, 39% of them opting for 'intelligibility', 27% for native-like accent, and 34% expressing no preference.

Subsequent studies have produced similar, or higher, rates of agreement for European students of English. Nowacka (2012), for example, presents research showing that 89% of university students from Italy, Spain and Poland aspire to a native speaker-like accent. Szpyra-Kozlowska (2014) found that 75% of 16-17 year old Polish students aspired either to a GA or an RP accent. In 2019, 95% of incoming students in the foreign language department at Ca' Foscari University of Venice agreed that their pronunciation goal is to 'sound as close to that of the native speaker as possible', whereas the statement 'Having a foreign accent is not a problem for me so long as I can communicate' drew a much more mixed response, with only 40% in agreement. The respondents included students of French, German, Spanish and Russian as well as English, about to embark on a three year specialist course in foreign languages and cultures. These responses, however, are perhaps best seen in the context of integratively motivated students, in which cultural assimilation and native speaker accents may be related goals in the same learning process (Newbold, forthcoming).

When students are asked to focus on an ELF context, their perceptions change, revealing more instrumental learning motives. In a survey of (mostly) Italian learners Christiansen (2017) reports that an overwhelming majority agreed with the statement 'I would like to speak English so well that people would think that I was born in an English-speaking country'. This statement was intended as a NS norm-oriented item in a battery of statements designed to elicit students' orientations towards ELF or NS models of pronunciation. However, it was an exceptional, one-off response; most ELF-oriented options (e.g. 'English is not my native language but it is special to me.

Using it feels natural') achieved a significantly higher degree of consensus than norm-oriented statements.

An awareness of intelligibility-related issues by potential test takers of English language certification emerges very clearly in a large scale survey carried out at the Ca' Foscari University of Venice in 2020.[3] The survey was intended to gauge the amount of interest that potential test takers might have in an 'ELF aware' certification of English, if such a test of English were to be developed. Altogether 525 respondents took part, contacted on social media. Mostly university students, from 15 Italian universities, they were studying on a broad range of degree programmes, at both undergraduate and master's levels; the majority were not language specialists.

After a preliminary investigation of respondents familiarity with, and opinions of, existing certification, the survey went on to investigate attitudes towards their understanding of ELF, including the role of accent. ELF was defined in a 'narrow' sense (i.e., without referring to native speakers as possible participants in the interaction) as

> the use of English in international contexts: interaction between non-native speakers, colleagues/students of different nationalities, tourists, online conversations, etc.

An initial item on the importance of NS-like pronunciation found only a minority (32.4%) believing that their English 'should be as close as possible to a native speaker's to avoid misunderstanding'. This was followed by a question on comprehension breakdown, shifting the focus from production to reception:

Table 3 Question from survey of potential English language test takers

Q3	**What makes comprehension most difficult for you when someone speaks?** *Mark only one oval*
	English words I don't know
	Non standard grammar
	Accent / pronunciation I am not familiar with
	If the speaker doesn't make any effort to help me understand
	I don't have any major problems in comprehension

51.4% of respondents selected unfamiliar accents/pronunciation as the major problem; the second most frequently encountered difficult was lack of accommodation on the part of the interlocutor (not making

3 Unpublished master's dissertation by Veronica Faberi, *ELF Certification: Stakeholders' Attitudes and their Perceived Problems* (2020).

any effort to help the listener), accommodation being a well attested strategy facilitating comprehension in ELF contexts (e.g. Cogo 2009). Much further down the list were problems related to lexis (9.4%) or grammar (4.1%). This finding provides confirmation (if any were needed) of the importance of pronunciation in any course preparing students to interact in English in an international environment.

Respondents were then asked to identify those factors which, in their opinion, contributed most to being a 'successful communicator' in English. They were given seven features, all of which were presented on a 5 point Likert scale, and for all of which respondents had to indicate the level of importance, ranging from 'not at all important' to 'very important'. The seven 'successful communicator' factors, with explanations where felt to be necessary, were:

- Native-like pronunciation;
- Grammatical accuracy;
- Fluency (talking at a normal speed with good pronunciation);
- Effective non-verbal language (gestures, facial expressions, tone of voice);
- Communication strategies (repetition, paraphrasing, etc.);
- Accommodation (making adjustments in how you speak based on your interlocutor's reactions);
- Intercultural communication (taking into account the culture/s of people speaking to you).

By far the factor deemed least important was the first, to have a native-like pronunciation, with less than ten percent (9.9%) judging this to be 'very important', and only 22% choosing 'sometimes important'. In contrast, the most important strategies were identified as accommodation (75.4% 'very important' or 'sometimes important'), fluency (74.3%), and communication strategies (64%). Here, then, we find further evidence of ELF awareness in students and users of English, and a growing conviction that, although pronunciation is key to success, native-like accents are not going to be an advantage in international communication.

5 Back to the CEFR: Teaching, Learning, and (Especially) Assessment

The phenomenon of 'ELF awareness', theorised notably by Sifakis (2014) seems thus to be taking hold on multiple fronts; bottom up with learners of English, as we have just reported; with teachers, both non-native (Lopriore, Grazzi 2019, reporting on secondary school teachers in Italy) and native (Newbold, Sperti 2019, in a survey of mother tongue *collaboratori linguistici* working in Italian universities); and, crucially, top down, in the revised phonological descriptors in the updated version of the CEFR. In the long term, one of the main merits of the revised CEFR may come to be seen as the accommodation of ELF within a framework for mainstream language teaching, and as part of an overall stated policy of promoting plurilingualism and intercultural competence. This would sit well with Jenkins (2015) 'repositioning' of ELF as a multilingual resource, and Kohn's (2019) exploration of common conceptual ground for teachers seeking to reconcile ELF with EFL within a context of mainstream language teaching.

The phonology scales in the revised Framework, we noted at the beginning of this paper, offer a much more articulated description than the original 2001 version, with a major focus on intelligibility. This notion, however, requires an explanatory note. The tripartite distinction between *intelligibility*, *comprehensibility* and *interpretability* was first postulated by Smith and Nelson (1985), and has proved useful to pronunciation research ever since. But whereas the notion of *interpretability* – what the speaker actually means, or the illocutionary force of an utterance – is unproblematic, researchers have struggled to unravel the distinction between *intelligibility* and *comprehensibility*. For Smith and Nelson this lay in the difference between word/utterance recognition and word/utterance meaning – definitions too close for comfort for some –, and over time the conventional distinction has become that proposed by Derwing (2010): *intelligibility* refers to actual understanding, while *comprehensibilty* is the effort needed to understand. In the revised Framework, the two notions have been telescoped into one, and subsumed under the heading of *intelligibility*, defined as

> accessibility of meaning for listeners, covering also the listeners' perceived difficulty in understanding (normally referred to as *comprehensibility*). (Council of Europe 2018, 134)

Thus, in the introduction to the rewritten scale for 'overall phonological control' we read:

> Intelligibility has been a key factor for discriminating between levels. The focus is on how much effort is required from the interlocutor to decode the speaker's message. (135)

Intelligibility is by far the most noticeable ELF-related feature in the new CEFR. It shifts the focus from production to perception, and highlights the active role of the interlocutor, who has to "be collaborative" (A1, 'Sound Articulation'), to "recognize and adjust to the influence of the speaker's language background on pronunciation" (A2, 'Sound Articulation') or who "may need to ask for repetition from time to time" (A2, 'Overall Phonological Control). It is not, however, the only ELF strategy. The ability to self correct, for example, a well attested feature of successful ELF communication, is indicative of C1 level for 'Sound Articulation' "if [the speaker] noticeably mispronounces a sound" (136).

There are also frequent references to accent, but they are no longer labelled as 'foreign' ('Foreign to whom?' one might ask) and as such erroneous. Accent, usually defined in terms of distance from a given model, but in the absence of a native speaker model now best seen as an indication of the speaker's phonological repertoire, can be a noticeable feature of pronunciation. It may be useful in the descriptive scales, but it is only partially related to the notion of intelligibility: unintelligible speakers will always be rated as heavily accented, but a speaker with a heavy accent can be completely intelligible (Derwing, Munro 2009). Thus, in the revised Framework, accent is associated with plurilingualism rather than seen as a impediment, and for this reason may be noticeable even at the top of the scale, as in the descriptor for 'Overall Phonological Control: C2':

> Can employ the full range of phonological features in the target language with a high level of control – including prosodic features such as word and sentence stress, rhythm and intonation – so that the finer points of his/her message are clear and precise. Intelligibility and effective conveyance of and enhancement of meaning are not affected in any way by features of accent that may be retained from other language(s). (Council of Europe 2018, 134)

This appears to be a clear signal that native-like pronunciation is not a realistic goal for a pronunciation course. The revised Framework does, however, indicate a range of prosodic features such as stress, rhythm and intonation, which, as we have seen, would be 'non core' in Jenkins' LFC, and which are a noticeable part of native speaker-like proficiency. In particular, prosodic features, which comprise the third of the three scales, are linked in the descriptors to intelligibility and the expression of 'finer shades of meaning', and hence (by implication) to the notion of interpretability.

It is important to remember here that the Framework is not language specific, and even less a proposal for a default 'minimal' phonological repertoire such as might be envisaged for a hypothetical course in English as a lingua franca. Rather, it is an attempt to pro-

vide descriptions of language – any language – in functional terms, generalizable to a range of teaching and learning contexts and objectives, and classified by level of proficiency: the three macro areas of 'basic user' (A) 'independent user' (B) and 'proficient user' (C), and the familiar broad reference levels from A1 to C2, most of which are often further sub divided.

These level distinctions are key for assessment purposes, since they inform curricula across the continent of Europe, as well as all the major European based language certifications. But can they be of use to assess ELF? More specifically, do the intelligibility-based rankings in the phonological scales offer guidelines to teachers or examiners attempting to evaluate the potential of a user of English for communicative success in an ELF context? As yet there is no such thing as a test of ELF, not least because there is no overriding ELF construct for a test of ELF (Mcnamara 2012), since ELF interactions, even more than NS-NS or NS-NNS interactions, are one-off, unrepeatable, examples of improvisation in which a range of strategies – linguistic, and non linguistic – need to be made use of by all participants. Test specifications would need to be broad enough to anticipate all the strategies which might contribute to communicative success.

The Framework can offer however some (albeit limited) input for an 'ELF' aware communicative assessment of speaking. The illustrative scales for spoken production and spoken interaction, which have been extended in the revised version to take into account online interaction, are followed by examples of strategies which can be used to bolster linguistic performance, and which are themselves classified by level. They include, for production, compensating, monitoring and repair; and for interaction co-operating and asking for clarification. Both of these latter strategies apply to the interlocutor, or information receiver, in a communicative interaction. A completely new breakdown of mediation strategies includes a scale for 'collaborating to construct meaning'; here the focus is on working in a group, but the term is a familiar one in an ELF context relating to peer interaction.

All of these strategies are highly relevant to successful ELF interaction, and could be used in tandem with other scales, and include the phonological scales, for assessment purposes. Ultimately, though, the Framework probably raises more questions than solutions for a putative 'ELF aware' test. The levels it proposes are of course a convenient fiction; language acquisition reflects a continuum rather than a series of leaps. But in the context of ELF are *any* levels needed beyond that of successful interaction? Since ELF interaction may involve a 'levelling down' of language skills on the part of one accommodating participant, in the search of a common lowest denominator shared with the interlocutor, would this deliberately

simplified or modified performance increase the likelihood of an invalid (and unfair) assessment? Who is doing the rating, in any case? As early as 2003, House speculated that the 'yardstick' for measuring ELF performance could only be another ELF user, a 'stable multilingual speaker', thereby excluding native speakers from the assessment process, while Carey et al. (2011) found that rater familiarity with a particular accent led to higher scores.

But the revised CEFR phonology descriptors can be seen as a starting point. For an 'ELF aware' teacher, the three scales could be harnessed for quite different purposes: the first, Overall Phonological Control, can inform attainment targets for syllabus development; the third, with its focus on prosodic features, seems appropriate for language classes where native-like proficiency might be a desirable outcome, particularly at the higher levels, from B2. It is the second scale, Sound Articulation, focussed on intelligibility of individual phonemes, which seems most crucial in the light of the LFC, and which might come closest to providing guidelines for 'ELF aware' assessment. If 'target language' were to be identified as the LFC, or a modified version of the LFC to suit a particular context, then it might be possible to specify features for each level – assuming, as we questioned above, that performance levels are actually needed.

It is beyond the scope of this paper to attempt to map the LFC to CEFR levels, although this could prove an interesting avenue for ELF research to explore. What I have attempted to show is that the new CEFR can be seen as an 'ELF friendly' document, 'open' to developments such as a language being taken over by non native speakers, and in which new parameters for successful communication need to be established. Above all, it remains in its revised edition a work in progress, which needs to be modified, integrated and developed, to suit the language it is describing and the functions for which the language is being learnt, taught, or tested. The unprecedented rise of English as a lingua franca over the last twenty years has created new challenges for the Framework, and of these the greatest is likely to be assessment, which Widdowson (2015, 231) refers to as "the last frontier" because "only when that is crossed, or bypassed in some way, can there be any real advance in English teaching informed by an understanding of ELF".

EL.LE
10(3), 2021, 393-410 | e-ISSN 2280-6792

Abbreviations

CEFR	Common European Framework of Reference
EFL	English as a Foreign Language
ELF	English as a *Lingua Franca*
ELT	English Language Teaching
ESL	English as a Second Language
IATEFL	International Association of Teachers of English as Foreign Language
LFC	Lingua Franca Core
L1	First language
NS	Native Speaker
NNS	Non Native Speaker
TESOL	Teaching of English to Speakers of Other Languages

References

Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canagarajah, S. (1999). "Interrogating the 'Native Speaker Fallacy': Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results". Braine, G. (ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 77-92.

Carey, M.D. et al. (2011). "Does a Rater's Familiarity with a Candidate's Pronunciation Affect the Rating in Oral Proficiency Interviews?". *Language Testing*, 28(2), 201-19. https://doi.org/10.1177/0265532210393704.

Christiansen, T. (2017). "ELF-Oriented Attitudes to Learning English". *Lingue e Linguaggi*, 21, 57-77.

Cogo, A. (2009). "Accommodating Difference in ELF Conversations: A Study of Pragmatic Strategies". Mauranen, A.; Ranta, E. (eds), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle: Cambridge Scholars, 254-73.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/16802fc1bf.

Council of Europe (2018).*Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.

Crystal, D. (2008). "Two Thousand Million?". *English Today*, 24(1), 3-6. https://doi.org/10.1017/S0266078408000023.

Derwing, T.M.; Munro, M.J. (2005). "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach". *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-98. https://doi.org/10.2307/3588486.

Derwing, T.M.; Munro, M.J. (2009). "Putting Accent in Its Place: Rethinking Obstacles to Communication". *Language Teaching*, 42(4), 476-90. https://doi.org/10.1017/S026144480800551X.

European Commission (2004). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-06*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. https://op.europa.eu/s/teOt.

European Commission (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. Luxembourg: Publications of the European Communities.

Faberi, V. (2020). *ELF Certification: Stakeholders' Attitudes and their Perceived Problems* [unpublished master's dissertation]. Venice: Ca' Foscari University of Venice. http://hdl.handle.net/10579/17213.

Goodwin, J. (2001). "Teaching Pronunciation". Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston (MA): Heinle & Heinle, 81-106.

Henderson, A. et al. (2012). "The English Teaching Pronunciation Survey in Europe: Selected Results". *Research in Language*, 10(1), 5-27.

House, J. (2003). "English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism?". *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556-78. https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x.

Isaacs, T.; Trofimovich, P. (eds) (2017). *Second Language Pronunciation Assessment*. Bristol: Multilingual Matters.

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2015). "Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca". *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85. http://doi.org/10.1515/eip-2015-0003.

Kachru, B.B. (1982). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Chicago: University of Illinois Press.

Kang, O. et al. (2016). "Perceptual Judgments of Accented Speech by Listeners from Different First Language Backgrounds". *TESL-EJ*, 20(1), 1-16.

Kohn, K. (2019). "Towards the Reconciliation of ELF and EFL: Theoretical Issues and Pedagogical Challenges". Sifakis, N.; Tsantila, N. (eds), *English as a Lingua Franca for EFL Contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 32-52. https://doi.org/10.21832/9781788921770-005.

Levis, J.M. (2005). "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching". *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-77. https://doi.org/10.2307/3588485.

Lopriore, L.; Grazzi, E. (2019). "ELF & WE Awareness in ELT: Non-Native Italian Teachers' Perspectives". *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 27-42.

Mahboob, A. (2005). "Beyond the Native Speaker in TESOL". Zafar, S. (ed.), *Culture, Context, & Communication*. Abu Dhabi: Center of Excellence for Applied Research and Training; The Military Language Institute, 60-93.

Mahboob, A. (ed.) (2010). *The NNEST Lens: Non Native English Speakers in TESOL*. Newcastle: Cambridge Scholars.

McCrocklin, S. (2012). "The Role of Word Stress in English as a Lingua Franca". Levis, J.; LeVelle, K (eds), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (Iowa State University, 16-17 September 2011). Ames (IA): Iowa State University, 249-56.

McNamara, T. (2012). "English as a Lingua Franca: The Challenge for Language Testing". *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 199-202. http://doi.org/10.1515/jelf-2012-0013.

Munro, M.J.; Derwing, T.M. (2011). "The Foundations of Accent and Intelligibility in Pronunciation Research". *Language Teaching*, 44(3), 316-27. https://doi.org/10.1017/S0261444811000103.

Newbold, D. (forthcoming). “Attitudes to Accents: The Special Case of English Lingua Franca (ELF)”. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 2021.
Newbold, D.; Sperti, S. (2019). “*Collaboratori Linguistici* in Italian Universities: What Light Do They Shed on English Lingua Franca?”. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 59-76.
Nowacka, M. (2012). “Questionnaire-Based Pronunciation Studies: Italian, Spanish and Polish Students’ Views on their English Pronunciation”. *Research in Language*, 10(1) 43-61. https://doi.org/10.2478/v10015-011-0048-3.
Olea, U.; Antonio, M.S. (2019). “The Lingua Franca Core: A Plausible Option?” *HOW Journal*, 26(2), 75-87. http://orcid.org/0000-0001-9630-564X.
Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision Process Report*. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9.
Sifakis, N. (2014). “Teaching Pronunciation in the post-EFL Area: Lessons from ELF and Implications for Teacher Education”. De Dios Martinez Agudo, J (ed.), *English as a Foreign Language Teacher Education: Current Perspectives and Challenges*. Amsterdam: Editions Rodopi, 127-46. https://doi.org/10.1163/9789401210485_009.
Smith, L.E.; Nelson, C.L. (1985). “International Intelligibility of English: Directions and Resources”. *World Englishes*, 4(3), 333-42. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1985.tb00423.x.
Szpyra-Kozlowska J. (2014). *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach*. Bristol: Multilingual Matters.
Timmis, I. (2002). “Native-Speaker Norms and International English: A Classroom View”. *ELT Journal*, 56(3), 240-9. https://doi.org/10.1093/elt/56.3.240.
Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
Wach, A. (2011). “Native-Speaker and English as a Lingua Franca Pronunciation Norms: English Majors’ Views”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 247-66. http://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.2.5.
Widdowson, H. (2015). “Frontiers of English and the Challenge of Change”. Vettorel, P. (ed.), *New Frontiers in Teaching and Learning English*. Newcastle: Cambridge Scholars, 227-32.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 10 – Num. 3 – Novembre 2021

The Promotion of Intercultural Understanding in English Language Teaching Textbooks
A Content Analysis

Anna Maria De Bartolo
Università della Calabria, Italia

Costanza Mancuso
Università della Calabria, Italia

Abstract The paper centres around the idea that second language learning is an intercultural process. The global role of English as a primary means of intercultural communication has highlighted the need to develop intercultural competences in language learners. Based on these premises, this study will explore the extent to which intercultural aspects are incorporated in course materials and textbooks. A content analysis of 4 textbooks will be conducted. The preliminary results will highlight the limited coverage of intercultural content in most of the textbooks analysed and the need to promote intercultural knowledge and understanding in the language classroom.

Keywords Language and culture. ELT/ELF textbooks. Intercultural communication. Teachers' awareness. Content analysis.

Edizioni
Ca'Foscari

Peer review
Submitted 2020-10-01
Accepted 2021-09-08
Published 2021-11-22

Open access

Citation De Bartolo, A.M.; Mancuso, C. (2021). "The Promotion of Intercultural Understanding in English-Language Teaching Textbooks: A Content Analysis". *EL.LE*, 10(3), 411-434.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/004

1 Introduction

"It is widely recognized that the English language has reached an unprecedented role in the world. Its widespread use among non-native speakers and its characterization as a 'lingua franca' have had major implications for language teaching education in Expanding Circle countries" (Gimenez et al. 2015, 225; cf. Gimenez 2006; Kachru 1985; 1992), those countries where English is widely spoken "as a Lingua Franca for intercultural communication" (Baker 2015, 33). English as a Lingua Franca (ELF) is an established area of research. Empirical findings and theoretical studies (Baker 2015; Cogo, Dewey 2012; Jenkins, Cogo, Dewey 2011; Jenkins 2012; 2014; Mauranen 2014; Seidlhofer 2011) have largely drawn attention to the need of recognizing the global role of English as a medium of intercultural communication by questioning many of the traditional assumptions about what counts as 'right' or 'wrong' in language use (Gimenez et al. 2015). "Although English is a global language" (Crystal 2003, 2), it has become diversified within local contexts, and therefore learners need to be exposed to a variety of other voices to develop new perspectives and to be able to recognize and counteract prejudiced attitudes and ethnocentrism (Kramsch 1993; 1997). In this light, pedagogical aims should focus on "global appropriacy and local appropriation" (Alptekin 2002, 63) in order to prepare learners "to be both global and local speakers of English, and to feel at home in both international and national cultures" (Kramsch, Sullivan 1996, 211; Alptekin 2002 in Siddiqie 2011, 111). The more learners are able to see that different cultures represent equally legitimate ways of looking at the world, the higher is the chance for them to act like intercultural citizens (in Siddiqie 2011, 111-12). Thus, the changing role of the English language has contributed to bringing intercultural abilities to the fore (2011, 112). Scollon and Scollon (2001) argue that we need to develop intercultural abilities in order to meet cultural challenges and respect cultural differences (in Siddiqie 2011, 111). The need to build intercultural competence to better equip language learners for intercultural encounters is a key question language teaching professionals are coming to terms with, and is leading to more investigations of the extent to which intercultural aspects are represented in course materials and textbooks. The qualitative study conducted in the present paper will therefore attempt to gain further insights by analyzing four ELT textbooks from a cultural and intercultural perspective. The aim will be to raise teachers' awareness of the need to critically analyze the intercultural content present in ELT textbooks and therefore support learners for successful intercultural communication.

e-ISSN 2280-6792

2 Theoretical Background

2.1 Textbooks and Intercultural Communication

The predominance of cultural aspects in teaching materials, however, reflects those few countries where English is spoken as a mother tongue. Many language teaching materials today are textbooks produced in countries where English is a native language or are designed by native English speakers (in Gimenez et al. 2015). "Beloved by some and demonized by others, the textbook is certainly a highly desired element. It is a guide and a supporting tool for both teachers and learners" (Siqueira 2015, 245). According to Cortazzi and Jin (1999), the textbook is viewed as a teacher,

> a map, a resource, a trainer and an authority. As a teacher, the textbook gives students relevant information about grammar and vocabulary, as well as English speaking countries and their cultures. As a map, it shows an outline of linguistic and cultural elements as a structured program and it guides students and teachers to follow the steps taken in previous lessons. A textbook is viewed as a resource as it contains a set of materials and activities available to the teacher from which one can choose. It can also be a trainer for novice teachers who need valuable instructions, support, and guidance. As an authority, a textbook is seen as valid and reliable, written by experts and authorized by important publishers or ministries of education. (Radić-Bojanić, Topalov 2016, 139)

Richards (2002, 26), highlights that "much of the language teaching that occurs throughout the world today could not take place without the extensive use of commercial textbooks". Textbooks have a major role in the sense that they represent the basis for a large and important portion of classroom practice and therefore have the power to transmit linguistic and cultural input for learners. They are rich sources of cultural knowledge and information. Cunningsworth (1990; 1995) and Bao (2006) "believe that a thoughtful incorporation of culture in textbooks may help learners to communicate effectively in cross-cultural situations and assist them in becoming tolerant and receptive to values" of other cultures (in Siddiqie 2011, 112), while Risager (1991, 191) claims that textbooks can have a great impact on learners' intercultural knowledge and skills, as well as on their attitudes towards the target culture. Similarly, Byram (1997; 2012a) highlights the dominant role of textbooks in developing Intercultural Communicative Competence (ICC) and calls for language professionals to become aware of the importance of intercultural issues in second language textbooks. The most widely-used and popu-

lar model of intercultural competence is the one proposed by Byram (1997; 2008, 2012a; 2012b) which consists of four dimensions, those being linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence and intercultural competence. According to him, intercultural competence comprises the following five factors: attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating and skills of discovery and interaction, as well as critical cultural awareness (in Jhaiyanuntana, Nomnian 2020, 207).

Nevertheless, Cunningsworth (1984) claims that

> No course book will be totally suited to a particular teaching situation. The teacher will have to find his/her way of using it and adapting it if necessary. So, we should not be looking for the perfect course book which meets all our requirements, but rather for the best possible fit between what the course book offers and what we as teachers and our students need. (in Radić-Bojanić, Topalov 2016, 139)

2.2 Approaches to Culture

Defining culture is not an easy task. It is "mostly too large a concept" (Scollon, Scollon, Jones 2012, 10), "it is one of the two or three most complicated words in the English language" (Williams 2014, 86), and even though we arrive at a definition, our understanding of culture will always be "partial and open to revision and change" (Baker 2015, 46). Having said this, various approaches have been suggested to frame culture within a theoretical background. One approach to culture is the one related to the cognitive perspective which considers culture as a thing in the mind, patterns or schemata shared by individuals who are part of the same cultural group (Wierzbicka 2006). More recent theories integrate the notion of culture as internal mental systems with that of external shared social meanings. According to this theory, culture takes place in social interaction. Cultural conceptualizations are not seen as static systems but are constantly negotiated and renegotiated (Sharifian 2011). Another important approach to culture is the one that sees culture as discourse and which focuses on participants' use of different discourse systems which are used simultaneously and cut across the traditional boundaries of cultural analysis (Scollon, Scollon, Jones 2012). This theory is closely related to the idea of culture as practice which views culture as subjective and constructed between people in interaction (Risager 2007). Research into Global English and ELF have shown that one language is not necessarily related to one culture, there is a huge variety in the way English is used and the 'cultural scripts' through which linguistic forms operate. Therefore, users of English

do not share 'cultural schemata' embedded in the language (Seidlhofer 2011; Widdowson 2012), rather they bring their unique 'cultural scripts' which are negotiated and recreated in the interactional process. This approach is reflected in the great variety of languages and cultures which are shared in intercultural contexts where English as a lingua franca is used to communicate and will form the theoretical ground of the present study. The idea that different cultural patterns are displayed, shared and negotiated through the use of English needs to be reflected in English textbooks, embedded in the way cultural content is offered to language learners.

2.3 Cultural and Intercultural Content in Teaching Materials

The need to acknowledge the diversity of language and cultural topics in teaching materials is well highlighted by Jenkins (2007, 244) when she reports that the current problem is not only the lack of non-native speaker-oriented materials, but also "the fact that ENL [English as a Native Language] is almost always presented as the only real English, and its speakers as the only experts" (244). The need to incorporate activities within language textbooks, which reflect the use of English as the language for intercultural communication is also pointed out by Matsuda and Friedrich (2011, 333). Textbooks need to raise awareness about the diversity of English. They need to demonstrate the variability, flexibility, as well as the highly diverse and emergent nature of communicative practices which occur when English is used in intercultural communicative contexts (Baker 2015, 173-5). The *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) (Council of Europe 2009) emphasizes that developing intercultural competence is a vital part of identity creation and also affects a learner's personality. Furthermore, the CEFR also stresses that "knowledge of the shared values and beliefs held by social groups in other countries and regions, such as religious beliefs, taboos, assumed common history, etc., are all essential to intercultural communication" (Aguirre Quiroga 2016, 2). Learning resources, therefore, should include examples of many different types of interaction between non-native speakers, respect local varieties of English, develop tolerance for differences, and promote cultural diversity (Gimenez et al. 2015, 226).

In spite of the global interest in the intercultural nature of textbooks, intercultural competence as a major component in teaching materials so far has been rather under-represented (Tajeddin, Teimourizadeh 2014). Among the studies surveyed, there are a few which have analyzed local and international English language teaching (ELT) textbooks in terms of the degree to which they represent intercultural awareness and development. For instance, García Méndez

EL.LE
10(3), 2021, 411-434
e-ISSN 2280-6792

(2005) examined intercultural aspects in fourteen ELT textbooks in Spain. The study aimed at finding the extent to which an intercultural approach was present in the design of the textbooks. It was found that the textbooks did not follow a cross-cultural approach and were not successful in developing learners' intercultural competence. Korean textbooks were investigated by Lee (2009) to find out about the intercultural treatment in them. Lee's study (2009) was conducted on eleven conversation textbooks at a high school level. Content analysis of the textbooks revealed that cultural and intercultural aspects were not dealt with. Shin, Eslami and Chen (2012) in their study on the representation of local and international culture in a series of international ELT textbooks found that cultural aspects of inner circle countries (see Kachru 1985 and 1991 for a detailed overview of Inner, Outer and Expanding Circle countries) were still dominant in them. They further concluded that cultural and intercultural representations in the textbooks were at the knowledge-oriented level meant specifically to transfer cultural information and did not mean to engage learners in critical reflection and intercultural awareness process. Investigation into teaching materials (e.g. Gilmore 2004; Gray 2010; Tomlinson 2011), on the presence of ELF in English language textbooks (e.g. Kivistö 2005; Eggert 2007; Takahishi 2010; Vettorel, Corrizzato 2012; Tomlinson, Masuhara 2013; Naji Meidani, Pishghadam 2013; Vettorel, Lopriore 2013) has shown that even though some recent textbooks try to encourage awareness of the intercultural nature of English and present issues related to Expanding and Outer Circle countries (see Naji Meidani, Pishghadam 2013, 93), this is still given limited coverage and has not yet resulted in substantial adjustments to the purposes for which the language is used and taught, or how effectively it can contribute to making meaning in "the contexts of use" and not only in the "contexts of learning" (Caleffi 2016, 64).

3 The Study

3.1 Aim of the Study and Research Focus

The present study attempts to examine whether intercultural issues are dealt with in the ELT textbooks selected, and the extent to which intercultural awareness and competence are promoted and enhanced throughout the activities and topics proposed. The main research focus aims to respond to the following questions (based on Gimenez et al. 2015, 23):

1. Do the units include tasks which develop students' intercultural skills?
2. Do the units include varieties of English other than standard American or standard British?

3. Do the units address topics and themes covering a wide range of social and global issues?
4. Do the units enable understanding of the spread of English in the world and its connection with globalization?
5. Do the units encourage the learners to rethink why they are studying English?

3.2 Methods

The first step was to identify the English-language textbooks that would form the corpus of the analysis. It was decided to choose four textbooks:

- *Skillful 2*, second edition, student's book, intermediate level, 2018;
- *Language Hub*, student's book, intermediate level, 2019;
- *Life*, second edition, student's book, intermediate level, 2018;
- *New Language Leader*, student's book, intermediate level, 2014.

The reasons for selecting these particular texts depended on the fact that they had been recently adopted as coursebooks in a number of classes at the University of Calabria where the authors teach. Moreover, *Skillful 2* was used, at the time the study was carried out, as the main course material in all English for basic academic skills courses held at the University of Calabria. Secondly, these textbooks seemed to meet the requirements the authors were looking for, in particular, updated and recent materials that could hopefully cover a variety of global topics, highlight different varieties of English, and promote cultural and intercultural diversity. The overviews of the four textbooks maintain, to some degree, to be aware of issues such as English varieties, native and non-native voices, and claim to have been designed with the purpose of offering authenticity, real-world and international settings of language use. Therefore, it was believed that the chosen textbooks could offer better hints in terms of the research questions and shed some more light into the relationship between intercultural issues and course materials. For the sake of homogeneity, intermediate level books were chosen. The authors believe that examining intermediate level materials may be relevant to them as teachers working mainly towards intermediate targets and to the teaching community they are involved with.

Drawing on the methodology of several empirical studies (e.g. Byram 1989; Risager 1991; Mineshima 2008; Juan 2010; Kim 2012; Liu 2012; Lario Oñate, Vázquez Amador 2013; Melliti 2013), content analysis was selected as the research method of the study. The analysis was carried out in the period between July and September 2020. For reasons of time, it was decided to concentrate the analysis on the content of the units in the students' books, following the above checklist. Productive skills

were not part of the analysis at the present stage. Similarly, listening materials were not examined. The content of each unit in the four textbooks was analyzed in detail on the basis of the research questions and a checklist created in order to cross-check whether or not the required aspects were included in the course contents. When interesting issues emerged as related to the research questions, they were discussed and noted down. In the end, it was decided to include in the analysis section only the observations and reflections which were considered relevant from an intercultural perspective. The ultimate objective was to find out whether results provided further insights or reflected previous research in the field. Nonetheless, the limitations must be highlighted. Firstly, the study does not mean to be comprehensive or to draw definite conclusions. The analysis has relied on a qualitative methodology exclusively, and offers preliminary conclusions which need to be validated by further research and empirical investigations with larger samples and mixed-method approaches.

3.3 Analysis

3.3.1 Textbook 1: *Skillful 2*

The content analyzed in each unit of the textbook *Skillful 2* is based on whether the content was of the big 'C' type or small 'c' type (in Aguirre Quiroga 2016, 10). The need is felt at this point to briefly outline what is meant by types and levels of cultural content. Lee states "two specific aspects of culture learning are suggested as necessary to achieve. They are the culture-general aspect of culture learning, and the culture-specific aspect of target-culture learning" (Lee 2009 in Aguirre Quiroga 2016, 9). On the one hand, we have attitudes and skills which belong to the culture-general aspect. This aspect is considered to be important because it provides students with a central starting point making them acknowledge that culture is part of their being, which, in turn affects a multitude of features in basic human interaction. On the other hand, we have culture – specific aspects "which involve acquiring knowledge, behavioral skills, and attitude as related to a given target speech society" (Lee 2009 in Aguirre Quiroga 2016, 9-10). Lee goes on to specify culture-specific aspects in two different domains of target-culture learning: the big 'C' and the small 'c' (Lee 2009 in Aguirre Quiroga 2016, 10). In the textbook *Skillful 2*, the big 'C' type regarded a total of eleven themes: social norms, economy, politics, education, geography, social media, history, art/literature, architectures/music, environment and health. The small 'c' type involved eight themes: customs, values, lifestyle, food, hobbies, gestures, body language and holiday.

Appraisal of the textbook shows that it lets students gather awareness of cultural issues and traditions in contexts where English is the primary language. This in turn makes them able to compare their own societal traditions with those of other countries mentioned in the book (2016, 12).

In Unit 1 “Society”, relevant aspects regarding what is polite behavior in some cultures are presented. Students are then asked to identify alternative acceptable behavior from other cultures in particular situations, and to explain how people in their own culture might respond if someone broke the rules in their presence. Students are invited to provide feedback as a class. Before watching a video entitled “Table Manners”, students are given some time to read a number of questions and then to predict the answers to those questions which are: “Are there any rules about polite behavior in your culture?, What advice would you give someone about meals in your country?, What is a polite way to greet someone in your country?, and What other greetings do you know from around the world?” (*Skillful 2* 2018, 8). While watching the video they determine if their predictions were correct.

Students are encouraged to think of arguments in both directions to develop critical thinking by exploring different viewpoints. Specific new vocabulary is introduced regarding greetings and behavior, and through the use of that vocabulary, students are encouraged to take the discussion farther by exploring and justifying their opinions. Discussions follow, focusing on the largest differences in opinion. The text “What Does Polite Mean To You?” introduces phrases that are not really used for their actual meaning, but rather as polite social phrases. The text explores how people will behave in various situations. Examples of these include from tipping to smiling, and from how people eat to different ways to show politeness across the world. It also points out to students how the use of cell phones has changed what is considered polite behavior in many situations and in different countries around the world.

The Unit ends with the ‘critical thinking’ exercise where students are asked to compare and justify their own views concerning different generations and politeness. It was observed that on many occasions the students are encouraged to explore each other’s views with further questions and then report back to the class. Students come to understand that being able to articulate their own views is important because it allows them to explore and learn different behavioral norms from around the world. Their own opinions benefit from comparison to those of other people. The discussion allows them to explain, expand on, and justify their own views as to whether they think polite behaviors are the same throughout the world or whether they are different. The aim of this unit is to make students realize that they need to be open to other viewpoints, and at the same time, accept the need to change or modify their own views about their own cultural beliefs.

In Unit 2, "Food", students are asked to look at an infographic about seasons for growing fruit and vegetables in parts of America and then to produce their own infographic for fruit and vegetables grown in their own country during the year. They are invited to present the work to the class. The video that follows, "Arabic Sushi", is an invitation to share opinions on whether they prefer to eat food from their own culture, from other cultures, or a mix of different cultures. At the end of the video students are asked to reply to the following questions: "Is the food from your country popular around the world? and What international food do you think would mix well with your culture's food?" (2018, 27). The aim of this activity is to allow students to reach intercultural competence by looking at other cultures in relation to their own. The textbook is careful in including and representing the source culture, telling students to often refer to their own source culture. In the text "Food from Indonesia" that follows, students are asked to identify the changes in the Indonesian diet and whether these changes have also occurred in their own country's diet. Students are then asked to discuss their opinions in small groups.

In Unit 8, "Stories", the text "The Written Word", challenges students to discussing why they think writing is important in different cultures, and how different cultures, over time, have added more letters to their alphabet to represent the new and different sounds used in their language. Attention is also given to the topic of calligraphy presenting students the discussion point of how writing has developed into an art form representing an important part of the culture in a lot of places, including parts of East Asia and the Middle East.

The video in Unit 9, "Environment", invites students to discuss how animals travel to their country to have their young. Students make a list of these animals and share opinions about where this takes place in their country. Particular attention is given to how the local farming and fishing methods have changed in their country in the past years. Students are invited to think about conservation issues in their country and discuss the different solutions that could be more effective as well as what is being done to solve these problems. The reading text, which follows, leads students to list and discuss the main environmental problems affecting their region. Students are encouraged to create groups and discuss these problems and come up with possible solutions, considering as well the strengths and weaknesses of these solutions. Students will need to consider how recycling will play a key role in reducing the amount of waste produced by their country.

Overall, it may be suggested that the activities mentioned in the textbook, *Skillful 2*, promote students' knowledge of intercultural elements and it does so by offering large amounts of reading texts and videos which convey important examples of cultures other than the

standard American English or British English. The activities reflect a kaleidoscope of cultures where certain concepts, themes, phrases, and characters are presented in an objective manner.

Cross-cultural elements and topics were presented in the reading passages with the aim of raising awareness of students' familiarity with different cultures. Characteristics of the people of non-English speaking countries were well portrayed and discussed. One important aspect of the textbook is that it combatted stereotypes. The textbook met the need to bridge the gaps between people. It very often placed other cultures in relation with one's own in order to develop an intercultural competence, thus supporting Kramsch's (1993) ideas, which to this day are still relevant. The textbook *Skillful 2* was found to be overall appropriate for developing learners' intercultural knowledge and skills. However, in relation to the research questions, it is observed that only question 1 and 3 are met. It needs to be pointed out that the cultural diversity of English, the reasons for learning English in growing intercultural environments, and the spread of English and its varieties are not explored or included. The analysis highlights how important it is to incorporate intercultural aspects within learning materials to support student's understanding when learning the target language. Without these aspects, students would have more difficulty in acquiring the language they are attempting to learn.

3.3.2 Textbook 2: *Language Hub*

A unit rich in cultural representation is Unit 1.2. The title of the unit is "Who Owns English?", and it includes dialogues and discussions that lead to critical thinking activities about hundreds of other forms of English all over the world while stating that we don't necessarily need to speak like native speakers. All of the tasks in the above mentioned unit not only aim at developing learners' awareness of cultural issues, but, also at increasing learners' intercultural skills.

If the unit is examined in detail, the topic 'Top Ten English Speaking Countries' is introduced by asking small groups of students to consider the infographic that shows population numbers and percentage of English speakers in the top English speaking countries in the world. Students are asked what they know about the countries and the language that people in those countries speak, as well as who has the power to decide what is good or bad English. From these reading activities, students are asked to give opinions on statements such as:

- "The grammar cannot be wrong as so many people use it.
- Is it sometimes better when you don't sound like a native speaker? Also, since millions of people sound like that, how can it be wrong?

- Discuss other non-standard forms of English, such as Jamaican English and East Indian English.
- Consider the issue of how English is changing all the time. In London, many people speak a new variety of English called MLE Multicultural London English, which is becoming extremely popular. Who uses MLE?" (*Language Hub* 2019, 6).

Students discuss their ideas agreeing that it is mostly young people in London who use it and MLE differs from standard English in the pronunciation along with some grammatical differences. For example, instead of 'you were', 'you was' is used and also 'he weren't, she weren't' etc.

Some additional sample interaction activities from the above mentioned unit are:

- 'Amazing facts'; "Only 11.38% of India's population speaks English and yet it is the second largest English speaking nation in the world" (2019, 6). Students are asked to give their opinion on the topic.
- 'Studying idioms, strange words and phrases never heard before, as well as people having very strong accents, making it difficult to understand them'.

Students are invited to engage conversations on the following issues:

- 'There are hundreds of other forms of English all over the world – for example Jamaican English, Nigerian English, Indian English, etc. Are they all really different?'.
- "Standard English is perfect for international communication. Does your choice depend on what you need English for? Should most learners around the world learn Standard English?
- Standard English is the form used in books, and newspapers. A kind of cleaned up version of English, but it is not the only form of English, and most native speakers do not speak Standard English, at least not all the time" (2019, 6).

In addition, students are put into pairs and are asked to discuss answers encouraging them to give their own ideas and examples, as well as choosing on a list of effective suggestions for a student wanting to learn a new language. A list of languages and minor languages such as Peruvian, Quechua, Iranian, Farsi, Azerbaijani, Senegalese, Pulaar and so forth, is presented in the unit. Students are made aware of other languages, so it is understood that the English language is not imposing its power at the expense of minority languages. As a final activity the unit has a 'speaking hub'. In this speaking activity, students are encouraged to work in groups and prepare a presentation about learning and using foreign languages. Students can talk about English, their own language or both. The following are the different topics that they can choose from:

- “accents;
- standard and non-standard varieties;
- advice on how to practice the language;
- advice on fluency and accuracy;
- how the English language is changing;
- why it is important to learn foreign languages and their cultures” (2019, 6).

The analysis of a subsequent unit worth mentioning is Unit 2, “Experiences”, where students are asked about life-changing decisions, like moving to a new country, or to study abroad.

In Unit 3, “On the Move”, students are encouraged to consider different types of transport shown in a picture giving a view from Nelson’s Column in Trafalgar Square towards Westminster (England). Students are asked to compare the city’s transport to that in their own city/country. This activity makes students reflect on their own source culture while considering the target culture. An additional activity in the same unit regards a reading comprehension on the “Kutsuplus Transport Scheme” in Helsinki, Finland. Students in pairs discuss the scheme and consider if they think it would be popular in their country and if it could work in improving transport conditions there.

In Unit 5.3, “In Business”, students’ interest is driven by references to remote areas of the world where clean fresh air can be sold. The country selling the fresh air is Canada! People from hot, dry states in the USA, e.g. Nevada, Texas and Colorado are the current customers of the product. Future markets include India, Saudi Arabia and Dubai.

Unit 6.3, “You Got Served”, is the last unit analyzed relevant to our investigation. Students watch the video-script and compare English food with Spanish food. At the end of the activity students share results and identify common international items/opinions.

Overall, the textbook *Language Hub* offers learners flexible practice opportunities when and where they need them, and provide exposure to target language for class preparation and consolidation. There is also engaging video content to show functional language in context, with a sitcom series providing realistic models of learners’ own language production. Worth mentioning also are the communicative speaking tasks at the end of each lessons that increase learners’ confidence and improve their writing skills. Each lesson starts with a CEFR unit objective which the lesson is designed to address. However, findings of the study reveal that only a limited portion of the units in the textbook include intercultural content as related to the research objectives. The content provides issues and tasks aimed at developing students’ understanding of the spread of English and of other varieties of English linked to other world realities, as highlighted in points 2 and 4.

These research points appear to be touched but only on the surface level. Therefore, intercultural representation largely remains at the traditional knowledge level and does not involve learners in deep processes of reflection.

3.3.3 Textbook 3: *Life*

From the analysis of the textbook *Life*, it emerges that a number of activities are meant to promote learners' knowledge of intercultural aspects through a large amount of visual elements which portray characters and images belonging to cultures other than standard British or American. This is certainly an important aspect to draw attention to. Some sections in the units encourage interculturally-oriented reflections and discussions. Learners are stimulated to relate features of their own culture to other cultures. In particular, the first unit, "Culture and Identity", presents interesting elements in terms of our research objectives. The unit is rich in cultural representations, it includes images and characters which encourage students' awareness of cultural issues as well as tasks aimed at developing learners' intercultural skills. For instance, one of the first activities based on the reading text "How we see other cultures" suggests that learners reflect about cultural groups by looking at cultural features. Sample activities from the unit are:

> 1) Look at the hats. Which part of the world do you think each one comes from? 2) Read the article and check your ideas. 3) Read the article again. Find three reasons why we form general opinions of other cultural groups. 4) Work in pairs. How do films, news reports and TV shows influence our opinions of other cultural groups? (in *Life* 2018, 10)

Another activity in the same unit presents a picture of a Native American girl. Students are required to look at the picture first and give their opinions about what they think may be important in Native American culture as different or similar from/to their own. This activity links to a cultural quiz about colors and cultures, which highlights how different colors are associated to different cultural aspects with the purpose of raising learners' awareness of cultural diversity. A reading called "A World together" leads to critical thinking activities about what globalization means both in the text and in the wider world. For example, prompts used to spur discussions are the following: "What two types of globalization does the author mention?, How did the author's examples help you understand what globalization is?, Does globalization affect you or someone you know? (2018, 14). This text seems to convey the idea that the English language is

imposing its power at the expense of minority languages that may be at risk of losing their local identities. Furthermore, a speaking activity encourages students to work in pairs and prepare a survey on 'international' students lives' by using ideas such as music, clothing, food, technology and sports. At the end of the activity, students share results of the survey and identify common international items.

Moving on to the analysis of subsequent units, other examples which may stimulate students to reflect on intercultural issues can be found in Unit 2, "Performing", in which students are asked to think about traditional arts events in their own country while brainstorming what they think/know about traditional events in other countries. The same types of issues can be found in Unit 5, "Well-being", which encourages students to discuss traditional dishes from the students' country as well as how often they eat or make dishes from different countries. A beautiful picture in Unit 11, "Connections", portrays a woman who speaks Koro, a language that has just been discovered by linguists, as the caption explains. Here, learners' interest is driven by references to communities in remote parts of the world that preserve intact their identity, language and culture.

The analysis of the content in terms of research objectives reveals that even the tasks mentioned do not seem to raise students' awareness about the changing role of English in intercultural communicative encounters, the reasons for learning and using English nowadays in growing intercultural contexts, the cultural diversity of the English speaking world, or the different varieties of English. The units definitely cover a wide range of social and global issues, and overall they offer quite a few references to cultural aspects other than British or American. However, the exploration is not brought any farther than to a superficial level. The only reference to other varieties of English, for instance, concerns the difference between American and British English in Unit 7 where British and American English terms are compared. Similarly, in Unit 12, in the final section "How to behave", students are required to work in pairs and talk about their time spent in an English-speaking country, meaning by that, in Britain or Ireland. The reading text which follows is about arranging host families for foreign language students in the UK with advice on how to behave in Britain. Therefore, the visit of language students to countries other than native-speaking English countries is not contemplated in the activity at all.

3.3.4 Textbook 4: *New Language Leader*

New Language Leader includes 12 Units. The unit which is worth mentioning in terms of our research objectives is Unit 4, "Language", which, in different sections, highlights the global role of English in

today's world. One extract in the unit points out that "the number of people actively engaged in learning English is rapidly heading to 2 billion. English is the lingua franca of computing and technology, of science and medicine, and it is prominent in international business, academic contexts, diplomacy, trade, the entertainment industry, and youth culture" (*New Language Leader* 2014, 38). Moreover, there are attempts to raise students' awareness about cultural identity as connected to languages and local identities as well. Students are asked to reflect on and discuss the following questions: "Does your first (or main) language have many different accents or dialects? If so, how do people feel about them? Is it important to have a variety of different languages in the world?; A language belongs to every person who can speak it; Language is the most important part of cultural identity; A government has a duty to protect traditional languages; English will not be the only language for global communication in the future" (2014, 37-151). However, encouraging this may sound, cultural and intercultural explorations stop at this point. When the activities are further examined, it comes out that the diversity of the English language as the main language of intercultural communication (Baker 2015), is not emphasized in any of these activities. The main focus is still on native speaker English which is the favorite target to achieve. One reading text emphasizes the importance of studying English and becoming fluent enough in the language to be able "to hold intelligent conversations with native speakers" (2014, 37). Another activity promotes an English language course in which "all aspects of the language are covered – reading and listening, grammar and vocabulary development and pronunciation work to perfect your accent" (2014, 37), thus meaning standard native speaker accent. Moreover, a text connected to an online debate presents an argument in favor of the adoption of either American English or British English in the English-speaking world and which one is best to adopt. In the course of the debate, it is argued that British and American English are not the only varieties of English (2014, 37). Other varieties mentioned are Australian English, New Zealand English, Irish, South African, Canadian, all therefore native English varieties. The reference to non-standard varieties of English is absolutely non-existent, apart from one final short line which states that "some form of Indian English will almost definitely become the most spoken version of English soon" (2014, 39). Apart from the above examples, no other contents in the rest of the textbook are meaningful for the present study purposes.

4 Discussion

This paper has analyzed aspects of cultural content in EFL textbooks and how the content could influence students' intercultural competence. The intention was to demonstrate that when it comes to EFL, a textbook's design in terms of its cultural content is a very important feature. However, "teaching culture does not only include having sufficient cultural references in textbooks, but also requires the teacher, him or herself, to have a 'fifth skill' in order to provide diversity of cultural and intercultural awareness among students" (Aguirre Quiroga 2016, 9). To teach culture as a 'fifth skill' entails broadening learners' mindset and stimulating them to become more flexible and tolerant towards differences. It encourages them to appreciate "values, ways of doing things and unique qualities of other cultures" (Solgi, Tafazoli 2018, 3).

The results show that the percentage of cultural content in the textbooks analyzed, is inadequate for the purpose of fostering intercultural knowledge and understanding.

The most significant pedagogical implication that can be made is to raise teachers' awareness about the inadequacy of intercultural content in EFL textbooks and thus promote critical thinking on their part about EFL textbooks. At the same time, "teachers should not base their teaching of culture solely on using EFL textbooks" (Aguirre Quiroga 2016, 19). Instead, as teachers are fundamental in aiding students' learning process of culture, they should facilitate comprehension of cultural content and offer a richer environment. "Teachers can function as the ones bridging the gap and making students aware of the connections and relations between their own culture and others" (2016, 19), thus preventing the possibility of stereotyping. It appears essential for teachers "to remain critical towards EFL textbooks, be able to review their content and be very selective about what cultural content to use" (2016, 19).

What seems to emerge from the analysis is that the textbooks examined reflect issues already observed in previous studies. "Apart from a generally recognized trend to include in textbooks multiculturally-oriented content and 'globalized' topics, and in spite of an emerging tendency to reflect on the sociocultural aspects of the spread of English on a global scale" (in Caleffi 2016, 66), ELT textbooks appear to have remained quite traditional in their approach (Seidlhofer 2011). ENL (especially standard British and American English) is still proposed as the target model, despite the variety of grammatical and lexical forms that English displays today (McKay 2012). If, on the one hand, there seems to be recognition that English is "not any longer tied to one (Anglophone) culture" (Vettorel, Lopriore 2013, 487), then on the other hand, the diverse contexts where the language is actually used with its variety of legitimate forms and functions (Matsuda 2012, 171) have not been largely drawn attention to.

From the study, the following questions might arise: What is 'sufficient' cultural content? How can we design textbooks which support the development of learners' intercultural competence? Even keeping this aspect in mind, the authors feel that more studies should be carried out in order to be able to discuss the matter any farther. As for now being this far in the investigation, the study found, that there is a limited coverage of cultural content in the textbooks investigated, and that they do not offer students the appropriate opportunity to progress in intercultural competence. It is believed that if students will be asked to deal with cultural input from similar EFL textbooks such as the ones described above, students' cultural knowledge will not improve in terms of intercultural awareness.

5 Conclusion

It is suggested that English teachers can make a difference if they are properly trained and motivated. Practical suggestions on how to implement intercultural communication in the classroom should therefore be addressed to English teachers by means of intercultural-oriented tasks. For instance, an introductory training course on intercultural communication may be an opportunity for language teachers to start familiarizing themselves with the relationship between language and culture in intercultural communication, the role of English as the global lingua franca of intercultural communication, and the attitudes and skills students need to successfully achieve this form of communication. Awareness-raising tasks, which need to be further developed, may be the following (based on Baker 2015, 249-50):

1. Consider the relationship between culture and language with a focus on the English language. What is the relationship between cultures and languages when people from different 'linguacultural' backgrounds are using the same language to communicate?
2. English is the most common lingua franca on a global scale. Do you know examples of other varieties of English? Do you think these varieties of English which are different from traditional native speaker English, can be considered standard English? What variety of English do you think students of English should learn and why?
3. What do you think are the most important things to learn about when studying English? For example, native English grammar and pronunciation, experience of other cultures, knowledge of your own culture, comparing cultures, globalization, etc. Do you think intercultural awareness should be part of English teaching and learning?

It is believed that an enhanced understanding of the "types of knowledge, skills and attitudes needed for successful communication" (Baker 2015, 243) and intercultural communication, will have an impact on what and how teachers teach English in order to properly equip learners for the 'variable demands' of intercultural communication. This will entail a recognition of second language learning and use as an intercultural process in which learners are taught about learning and communication rather than fixed linguistic forms and communicative practices (in Baker 2015, 244). This is a crucial turning point that both learners and teachers of English need to come to terms with. Given the diversity of communicative practices users of English are likely to encounter in increasing intercultural settings, learners and users will have to become aware of the impact of intercultural communication and be able to adapt and negotiate their communicative strategies for successful communication. ELT stakeholders, including materials writers, curriculum designers, teacher trainers, and test writers need to recognize the changing realities of English usage and start moving in this direction (Jenkins 2015; Galloway, Rose 2014; Bayyurt, Akcan 2015).

References

Aguirre Quiroga, P. (2016). *Cultural Content in EFL Textbooks*. Goteborg University.

Alptekin, C. (2002). "Towards Intercultural Communicative Competence in ELT". *ELT Journal*, 56(1), 57-64. https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57.

Baker, W. (2015). *Culture and Identity Through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin; Boston: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501502149.

Bao, D. (2006). "Developing EFL Materials for Local Markets: Issues and Considerations". Mukundan, J. (ed.), *Focus on ELT Materials*. Selangor Darul Ehsan: Pearson Malaysia, 52-76.

Bayyurt, Y.; Akcan, S. (eds) (2015). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: de Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110335965.

Byram, M. (1989). "Foreign Language Education and Cultural Studies". *Language, Culture and Curriculum*, 1(1), 15-31. https://doi.org/10.1080/07908318809525025.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. https://doi.org/10.21832/9781847690807.

Byram, M. (2012a). "Conceptualizing Intercultural (Communicative) Competence and Intercultural Citizenship". Jackson, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 85-97. https://doi.org/10.4324/9780203805640.ch5.

Byram, M. (2012b). “Language Awareness and (Critical) Cultural Awareness – Relationships, Comparisons and Contrasts”, in “Awareness Matters: Language, Culture, Literacy = Selected Papers from the 10th International Conference of the Association for Language Awareness (University of Kassel, July 2010)”, special issue, *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13. https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887.

Caleffi, P. (2016). “ELF in the Speaking and Listening Activities of Recently Published English-Language Coursebooks”. Lopriore, L.; Grazzi, E. (eds), *Intercultural Communication. New Perspectives from ELF*. Roma Tre Press, 63-82.

Cogo, A.; Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-Driven investigation*. London: Continuum International Publishing Group. https://doi.org/10.1111/modl.12111.

Cortazzi, M.; Jin, L. (1999). “Cultural Mirrors Materials and Methods in the EFL Classroom”. Hinkel, E. (ed.), *Culture in Second Language Teaching and learning*. Cambridge University Press, 196-219.

Council of Europe (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating Your Coursebook*. London: Macmillan Heinemann ELT.

Cunningsworth, A. (1990). *Evaluation and Selecting EFL Teaching Materials*. London; Exeter: Heinemann Educational Books.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eggert, B. (2007). “Global English and Listening Materials: A Textbook Analysis”. *Karlstads Universitet Essay*. http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:216105/FULLTEXT02.pdf.

Galloway, N.; Rose, H. (2014). “Using Listening Journals to Raise Awareness of Global Englishes in ELT”. *ELT Journal*, 68(4), 386-96. https://doi.org/10.1093/elt/ccu021.

García Méndez, M.C. (2005). “International and Intercultural Issues in English Teaching Textbooks: The Case of Spain”. *Intercultural Education*, 16(1), 57-68. https://doi.org/10.1080/14636310500061831.

Gilmore, A. (2004). “A Comparison of Textbook and Authentic Interactions”. *ELT Journal*, 58(4), 363-74. https://doi.org/10.1093/elt/58.4.363.

Gimenez, T. (2006). “English in a New World Language Order”. Machado, L.T.; Lopes Cristovão, V.L.; Bagio Furtoso, V. (eds), *Language Aspects: Theoretical and Practical Perspectives*. Londrina: UEL, 59-71.

Gimenez, T.; Simões Calvo, L. Cabrini; Salles El Kadri, M. (2015). “Beyond Madonna: Teaching Materials as Windows into Pre-Service Teachers’ Inderstanding of ELF”. Bayyurt, Akcan 2015, 225-37. https://doi.org/10.1515/9783110335965.225.

Gray, J. (2010). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230283084.

Jhaiyanuntana, A.; Nomnian, S. (2020). “Intercultural Communication Challenges and Strategies for the Thai Undergraduate Hotel Interns”. *PASAA*, 59, 204-35.

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2012). “English as a Lingua Franca from the Classroom to the Classroom”. *ELT Journal*, 66(4), 486-94. https://doi.org/10.1093/elt/ccs040.
Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policies*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203798157.
Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A Resource Book for Students*. 3rd ed. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315761596.
Jenkins, J.; Cogo, A.; Dewey, M. (2011). “Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca”. *Language Teaching*, 44(3), 281-315. https://doi.org/10.1017/s0261444811000115.
Juan, W. (2010). “A Content Analysis of the Cultural Content in the EFL Textbooks”. *Canadian Social Science*, 6(5), 137-44. https://dx.doi.org/10.3968%2Fj.css.1923669720100605.016.
Kachru, B. (1985). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press.
Kim, H. (2012). “Social and Cultural Issues in Some EFL Textbooks in Korea”. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 10, 30-9. Rhttps://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2012/TESOL_WPS_2012_Kim.pdf.
Kivistö, A. (2005). *Accents of English as a Lingua Franca: A Study of Finnish Textbooks* [Unpublished Thesis]. Tampere: University of Tampere. School of modern languages and translations. https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/progradu_anne_kivisto.pdf.
Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Kramsch, C. (1997). “The Cultural Component of Language Teaching”. *British Studies Now*, 8(2), 83-92. https://doi.org/10.1080/07908319509525192.
Kramsch, C.; Sullivan, P. (1996). “Appropriate Pedagogy”. *ELT Journal*, 50(3), 199-212. https://doi.org/10.1093/elt/50.3.199.
Language Hub 2019 = Day, J.; Gareth, R. (2019). *Language Hub. Intermediate Level*. London: Macmillan Publishers Limited.
Lario Oñate, M.C.; Vázquez Amador, M. (2013). “The Intercultural Component in Business English Textbooks”. *Ibérica*, 26, 171-94. https://www.redalyc.org/pdf/2870/287028373009.pdf.
Lee, K.-Y. (2009). “Treating Culture: What 11 High School EFL Conversation Textbooks in South Korea Do”. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96.
Life 2018 = Stephenson, H.; Hughes, J.; Dummett, P. (2018). *Life. Second Edition. Intermediate Level*. Hampshire: National Geographic Learning.
Liu, S. (2012). “Cultural Content in EFL Listening and Speaking Textboooks for Chinese University Students”. *International Journal of English Language Education*, 1(1), 82-93. https://doi.org/10.5296/ijele.v1i1.2850.
Matsuda, A. (2012). *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Clevedon: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847697042-002.
Matsuda, A.; Friedrich, P. (2011). “English as an International Language: A Curriculum Blueprint”. *World Englishes*, 30(3), 332-44. https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.2011.01717.x.

Mauranen, A. (2014). "Lingua Franca Discourse in Academic Contexts: Shaped by Complexity". Flowerdew, J. (ed.), *Discourse in Context*. London; New York: Bloomsbury, 225-45. https://doi.org/10.5040/9781474295345.0015.

McKay, S.L. (2012). "Teaching Materials for English as an International Language". Matsuda, A. (ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 70-83. https://doi.org/10.21832/9781847697042.

Melliti, M. (2013). "Global Content in Global Coursebooks: The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness Are Treated in Headway Intermediate". *SAGE Open*, 1-12. https://doi.org/10.1177/2158244013507265.

Mineshima, M. (2008). "Gender Representations in an EFL Textbook". *Bulletin of Niigata Institute of Technology*, 13(1), 121-40.

Naji Meidani, E.; Pishghadam, R. (2013). "Analysis of English Language Textbooks in the Light of English as an International Language (EIL): A Comparative Study". *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 83-96. http://dx.doi.org/10.5861/ijrsll.2012.163.

New Language Leader 2014 = Cotton, D.; Falvey, D.; Kent, S. (2014).*New Language Leader. Intermediate*. Harlow: Pearson Education Limited.

Radić-Bojanić, B.; Topalov, J.P. (2016). "Textbooks in the EFL Classroom: Defining, Assessing and Analyzing". *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy*, 46(3), 137-53. http://doi.org/10.5937/ZRFFP46–12094.

Richards, J.C. (2002). "The Role of Textbooks in a Language Program". *New Routes*, 17, 26-30.

Risager, K. (1991). "Cultural References in Foreign Language Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies". Buttjes, D.; Byram, M. (eds), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 181-92.

Risager, K. (2007). *Language and Cultural Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853599613.

Scollon, R.; Scollon, S.W. (2001). "Discourse and Intercultural Communication". Schriffin, D.; Tannen, D.; Hamilton, H. (eds), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 538-47. https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch28.

Scollon, R.; Scollon, S.; Jones, R. (2012). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. 3rd ed. Chichester: Wiley-Blackwell.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualisation and Language: Theoretical Framework and Applications*. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1111/weng.12142.

Shin, J.; Eslami, Z.; Chen, W.-C. (2012). "Presentation of Local and International Culture in Current International English-Language Teaching Textbooks". *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-68. https://doi.org/10.1080/07908318.2011.614694.

Siddiqie, S.A. (2011). "Intercultural Exposure through English Language Teaching: An Analysis of an English Language Textbook in Bangladesh". *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), 109-27.

Siqueira, D.S. Pimentel (2015). "English as a Lingua Franca and ELT Materials: Is the "Plastic World" Really Melting?". Bayyurt, Akcan 2015, 239-57. https://doi.org/10.1515/9783110335965.239.

Skillful 2 2018 = Rogers, L.; Zemach, E.D. (2018). *Skillful 2 R&W. Second edition*. London: Macmillan Publishers Limited.
Solgi, F.; Tafazoli, D. (2018). "The Necessity of Teaching Culture in English as a Foreign Language Course: Iranian Perspective". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 1-11.
Tajeddin, Z.; Teimourizadeh, S. (2014). "Exploring the Hidden Agenda in the Representation of Culture in International and Localised ELT Textbooks". *The Language Learning Journal*, 42(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/09571736.2013.869942.
Takahishi, R. (2010). *English as a Lingua Franca in a Japanese Context: An Analysis of ELF-Oriented Features in Teaching Materials and the Attitudes of Japanese Teachers and Learners of English to ELF-Oriented Materials* [PhD Dissertation]. Edinburgh: University of Edinburgh. http://hdl.handle.net/1842/5269.
Tomalin, B. (2008). "Making Culture Happen in the EL Classroom". Theaching English. https://www.teachingenglish.org.uk/article/making-culture-happen-english-language-classroom.
Tomlinson, B. (2011). "Introduction: Principles and Procedures of Materials Development". Tomlinson, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-10.
Tomlinson, B.; Masuhara, H. (2013). "Adult Coursebook". *ELT Journal*, 67(2), 233-49. https://doi.org/10.1093/elt/cct007.
Vettorel, P.; Corrizzato, S. (2012). "World Englishes and ELF in ELT Textbooks: How is Plurality Represented?". Facchinetti, R. (ed.), *A Cultural Journey through the English Lexicon*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 201-34.
Vettorel, P.; Lopriore, L. (2013). "Is there ELF in ELT Coursebooks?". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 483-504. https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.4.3.
Widdowson, H. (2012). "ELF and the Inconvenience of Established Concepts". *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 5-26. https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0002.
Wierzbicka, A. (2006). *English: Meaning and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
Williams, R. (2014). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fourth Estate.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 10 – Num. 3 – Novembre 2021

Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico

Maria Grazia Busà
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract This article provides an overview of the current status of L2 pronunciation teaching and shows that there is a greater appreciation for L2 pronunciation teaching today than there was in the past. The article starts by reviewing the main theoretical approaches in pronunciation teaching of the past 70 years and introduces today's approach focusing on 'speech intelligibility' rather than on the achievement of native-like pronunciation. It then addresses the following issues: what we mean by foreign accent and speech intelligibility; how foreign accent can affect communication and speakers' integration in society; what challenges present-day L2 pronunciation teachers; how technology can help.

Keywords L2 pronunciation. Foreign accent. Intelligibility. Inclusion. Technology.

Peer review

Submitted 2021-06-19
Accepted 2021-08-31
Published 2021-11-22

Open access

Citation Busà, M.G. (2021). "Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico". *EL.LE*, 10(3), 435-456.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/005

1 Introduzione

In un recente articolo John Levis (2019) apre la sua panoramica sugli studi e sulla didattica della pronuncia di L2[1] ricordando la metafora di Cenerentola. Questa metafora fu introdotta da Kelly (1969, 87) per sottolineare come la pronuncia fosse stata tradizionalmente trascurata perché ritenuta non sofisticata come la semantica, il lessico e la grammatica. La metafora continua ad essere in uso anche oggi e, come scrive Levis, la si sente menzionare spesso nelle conferenze internazionali e se ne trova testimonianza negli articoli di ricerca (cf., ad esempio, Celce-Murcia, Brinton, Goodwin 1996; Derwing 2019; McCrocklin 2015).

Il punto centrale dell'articolo di Levis non è però raccontare la storia della metafora di Cenerentola, quanto piuttosto spiegare perché la metafora oggi non sia più appropriata. Anzi, Levis suggerisce di abbandonarla perché essa porta con sé l'idea del negletto e del vittimismo – immagini controproducenti alla disciplina. Di fatto, nell'ultimo decennio la ricerca sulla pronuncia delle L2 ha visto un fiorire di studi e un interesse crescente da parte dei docenti di lingua ad includere la pratica di pronuncia tra le attività proposte in classe (cf. Derwing 2019).

Se confrontiamo gli approcci di oggi con quelli di ieri le teorie e i metodi sono cambiati, ma molte questioni fondamentali sono rimaste invariate: Cos'è l'accento straniero? Si può migliorare il proprio accento in L2? Quali sono i metodi e gli strumenti efficaci per imparare la pronuncia di L2? Quali sono gli effetti dell'accento nella comunicazione nella L2? L'accento ha un impatto sull'integrazione dell'individuo nella società? Lo scopo di questo lavoro è ripercorrere alcune tappe fondamentali della storia della ricerca e della didattica della pronuncia di L2 e di rispondere a queste domande, facendo riferimento in particolare all'inglese L2.

1 È appropriato fare una distinzione tra 'lingua seconda' (o L2) e 'lingua straniera' (o LS). Con lingua seconda ci si riferisce alla lingua non materna appresa nel Paese in cui essa è parlata come lingua nativa (tipicamente questo è il caso della lingua degli immigrati); con lingua straniera ci si riferisce invece alla lingua non materna appresa nel Paese in cui si vive (il caso tipico è quello degli studenti che imparano una lingua, come l'inglese o il francese, a scuola tra le altre materie di studio) (cf. Balboni 2008, 10; 2014, 18-23). Secondo Diadori, Palermo e Troncarelli (2009, 12) la differenza tra forme di apprendimento guidato (tipiche delle LS) e apprendimento spontaneo (tipiche delle L2) sono ora meno nette che in passato, poiché in molti casi le forme di apprendimento sono miste. Anche Balboni (2014, 23) riferisce che tra la LS e le L2 ci sono degli aspetti comuni, come ad esempio le dinamiche dei processi di acquisizione linguistica. La maggior parte della letteratura a cui fa riferimento il presente lavoro (ed in particolare i lavori svolti negli Stati Uniti) riguarda la L2. Altri lavori qui citati riguardano la LS, ma sono relativi a processi di acquisizione e non a percorsi e tecniche di insegnamento specifiche. Date queste premesse, questo saggio utilizzerà il termine 'L2' in senso generale, per riferirsi a concetti e situazioni sia di L2 che di LS.

2 Studi sulla pronuncia di L2 e metodi di insegnamento

Il grado di attenzione che è stato dato alla pronuncia, così come i metodi e gli obbiettivi del suo insegnamento, sono cambiati notevolmente negli ultimi settant'anni.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, gli anni in cui era in auge l'approccio audio-orale (o audio-linguale), la pronuncia occupava un ruolo di rilievo nell'insegnamento linguistico, al pari della grammatica (Morley 1991). L'obbiettivo dell'insegnamento della pronuncia era quello di portare gli studenti L2 ad avere un accento quanto più possibile simile a quello nativo. La didattica verteva sulla discriminazione dei fonemi in opposizione, sulla ripetizione e sull'imitazione dei suoni – un metodo considerato ottimale per migliorare la percezione e la produzione dei foni non nativi. Per facilitare l'apprendimento, l'insegnante forniva allo studente spiegazioni esplicite dei meccanismi di produzione fonetica, anche utilizzando diagrammi descrittivi dell'articolazione dei suoni di L2 accompagnati dalla loro trascrizione IPA (Mahalingappa, Polat 2019). Questo approccio fu successivamente criticato e abbandonato perché mirava al raggiungimento di una pronuncia quasi nativa, ma non rendeva gli studenti in grado di usare la lingua per comunicare in situazioni di vita reale (Hadley 2001). Tuttavia, al metodo audio-orale va il merito di aver portato la fonetica e la fonologia nelle classi di lingua. Inoltre, alcune pratiche comuni introdotte con questo metodo (come le nozioni di articolazione fonetica, la discriminazione, la ripetizione e l'imitazione dei foni di L2) vengono ancora utilizzate per sensibilizzare la percezione degli studenti e farli esercitare sui suoni ritenuti funzionali alla comunicazione in L2.

All'inizio degli anni Sessanta si affermò l'approccio innatista-cognitivista, basato sui presupposti teorici della linguistica generativo-trasformazionale. Quest'approccio poneva enfasi sull'acquisizione delle regole formali della L2, presentate in modo esplicito e deduttivo mediante riferimenti alle differenze con la L1, così da permettere agli apprendenti di produrre frasi grammaticalmente corrette. La grammatica assunse un ruolo centrale nella didattica di L2, a discapito delle abilità orali e della pronuncia che vennero ritenute obiettivi secondari. Si ridusse quindi anche l'attenzione data alle conoscenze di fonetica e fonologia di L1 e L2; lo spazio dato alla pronuncia nei materiali didattici sparì quasi del tutto (Morley 1991).

Negli anni Settanta, in contrapposizione alla nozione di competenza linguistica di matrice generativo-trasformazionale, si impose quella di competenza comunicativa (Hymes 1972), che enfatizzava il ruolo della dimensione sociale e del contesto nella pratica e negli usi linguistici. A partire da questa teoria si sviluppò l'approccio comunicativo, che spostava il punto focale dell'insegnamento dalla conoscenza delle regole formali della lingua all'abilità di 'saper fare' con la lingua,

ovvero del suo uso per scopi comunicativi (Giunchi 2003, 60). Valorizzando gli usi linguistici e il ruolo della comunicazione nelle interazioni sociali, l'approccio comunicativo sosteneva che essere fluenti fosse più importante che essere accurati. La correzione degli errori, e in particolare quelli di pronuncia, era sconsigliata perché si riteneva ostacolasse la fluenza del parlante (Brown, Yule 1983). Inoltre, molti sostenitori dell'approccio comunicativo non riuscivano ad inserire la pronuncia nei loro piani didattici perché non era ben chiaro cosa si intendesse per insegnamento 'comunicativo' della pronuncia (Levis, Sonsaat 2017). Si riteneva infatti che le tecniche di insegnamento della pronuncia sviluppate nel periodo dell'approccio audio-orale, quali l'imitazione di suoni della L2 o l'ascolto e la ripetizione di coppie minime, non fossero appropriate perché non compatibili con un approccio comunicativo; i fenomeni di tipo soprasegmentale, come l'accento, il ritmo e l'intonazione, pur ritenuti importanti per la comunicazione, non rientravano nella didattica (Levis, Sonsaat 2017). L'insegnamento della pronuncia fu quindi disincentivato e fu escluso da molti programmi di formazione dei docenti, con la conseguenza che molti di essi non si sentirono adeguatamente preparati a insegnarla (Levis, Sonsaat 2017). Nello stesso periodo, l'affacciarsi della teoria del periodo critico per l'acquisizione del linguaggio (Lenneberg 1967), che sosteneva che dopo la pubertà era impossibile acquisire una lingua in modo nativo, influenzò negativamente la didattica della pronuncia di L2, screditandone il valore (Flege et al. 1999).

Alla fine degli anni Settanta l'affermarsi del modello di acquisizione-apprendimento di Krashen (1982) screditò ulteriormente la didattica della pronuncia. La teoria di Krashen distingue tra due processi fondamentali: l'acquisizione, un processo inconscio che avviene naturalmente sia nei bambini che negli adulti e che avanza la competenza e la produzione linguistica; e l'apprendimento, un processo conscio, di breve durata, che si sviluppa tipicamente in situazioni di istruzione formale e che funge da monitor per l'esecuzione linguistica ma non viene usato per la produzione spontanea. L'esposizione all'input è fondamentale per far progredire l'acquisizione. Il docente, essendo la fonte principale di input linguistico per gli studenti, svolge un ruolo importante nell'apprendimento linguistico. Tuttavia, difficilmente l'istruzione formale può avere come esito l'acquisizione spontanea della grammatica o della pronuncia, mentre rimane dominante il suo ruolo nel controllo della produzione linguistica a livello conscio, non spontaneo (Krashen 1982, 2013).

Negli anni Novanta il ruolo della pronuncia nella comunicazione interpersonale fu rivalutato e la buona pronuncia fu considerata un elemento essenziale per assicurare il successo comunicativo del parlante L2 (Celce-Murcia et. al. 1996; Morley 1991). L'obbiettivo del raggiungimento della pronuncia 'perfetta' (ovvero quanto più possibile simile a quella di un modello di lingua standard conside-

rato corretto, per esempio l'inglese britannico, americano o australiano) fu sostituito da quello della pronuncia intelligibile, finalizzato a dare priorità alla correzione di quei tratti che possono essere di ostacolo, per l'ascoltatore, alla comprensione del messaggio (Munro, Derwing 1995) – un'idea che è tutt'ora centrale nella didattica della pronuncia (Levis 2005). Maggiore attenzione venne posta anche sugli aspetti soprasegmentali della lingua (ovvero ai fenomeni prosodici, accentuali e ritmici) (Morley 1991).

Oggi c'è molto interesse per la pronuncia di L2, come testimonia la ricchezza di materiali didattici disponibili in formato cartaceo ed elettronico (e.g., Hewings, Goldstein 1998; Grant 2017; Miller 2005). Quest'interesse è sostenuto da una fiorente ricerca sugli aspetti teorici e applicati dell'acquisizione di L2 (e L3) da parte di apprendenti diverse L1 (e.g., Derwing, Munro 2015; Grant 2014; Reed, Levis 2015). Un impulso agli studi sulla voce, sulla pronuncia e sugli accenti stranieri viene anche dalla tecnologia e in particolare da quel settore che si occupa di sviluppo delle dinamiche di comunicazione con assistenti personali, agenti virtuali e robot, e di applicazioni di realtà virtuale ed aumentata. Infine, c'è un'attenzione crescente per le dinamiche della comunicazione orale, per le videolezioni, le presentazioni orali, il public speaking ecc. Si può quindi affermare che la pronuncia, lungi dall'avere un ruolo marginale nella didattica delle L2, occupa una posizione di grande interesse.

3 Accento straniero e intelligibilità

La pronuncia del parlante una lingua straniera (LS) o seconda è influenzata dall'uso di fonemi e regole fonologiche e fonotattiche della L1. Tipicamente questo avviene sia per i suoni che sono 'simili' nelle due lingue sia per i suoni che sono presenti nella LS/L2 ma non nella L1. In entrambi i casi, il parlante LS/L2 tende a sostituire, o trasferire, i suoni e le regole fonologiche e fonotattiche della LS/L2 con quelli della L1. Per questo motivo la sua pronuncia viene percepita come 'strana', o 'straniera', un fenomeno a cui ci si riferisce come 'accento straniero'.

Le recenti teorie sull'acquisizione del linguaggio, e cioè il *Perceptual Assimilation Model* (o PAM, Best 1994), il *Native Language Magnet* (Kuhl, Iverson 1995) e lo *Speech Learning Model* (o SLM, Flege 2003) sono concordi nell'attribuire alla percezione linguistica un ruolo primario nella caratterizzazione dell'accento straniero in L2:[2] gli apprendenti tenderebbero a mappare i suoni di L2 a categorie fone-

2 Gli studi citati in questa sezione sono stati condotti su L2. Tuttavia, i processi descritti riguardano anche le LS.

tiche di L1 e acquisirebbero i suoni di L2 secondo il grado di somiglianza o differenza percepito. Secondo Flege (ad es. 1987) maggiore è la somiglianza tra una categoria di L1 ed una di L2 maggiore è la probabilità che l'apprendente classifichi i suoni come equivalenti (attivando un meccanismo percettivo che permette agli esseri umani di formare categorie discrete e costanti a fronte della variabilità degli stimoli a cui sono esposti) e quindi non riesca a formare delle nuove categorie per i suoni di L2 che sono 'simili'. Ciò non si verificherebbe per i foni 'nuovi', per i quali l'apprendente sarebbe invece in grado di formarsi una rappresentazione dei suoni di L2.

L'accento straniero in L2 può essere appena percettibile o molto forte. In ogni caso, il grado di accento non sembra essere direttamente collegato all'intelligibilità del parlante. Questa sembrerebbe legata al *tipo* piuttosto che al *numero* di 'errori' che fa l'apprendente (Munro 2008; Munro, Derwing 2001). Va ricordato che nella letteratura sull'accento straniero si fa una distinzione tra 'intelligibilità' e 'comprensibilità' del parlante L2. Con il primo termine ci si riferisce al grado in cui il messaggio viene compreso dall'ascoltatore, in particolare a livello di parole e frasi (Munro, Derwing 1995; Levis 2006); con il secondo ci si riferisce invece alla misura dello sforzo fatto dall'ascoltatore per capire ciò che dice il parlante (ed è quindi relativo alla difficoltà di elaborazione del messaggio).

È dibattuto se alla percezione dell'accento straniero e ai giudizi di intelligibilità contribuiscano maggiormente le deviazioni di pronuncia di tipo segmentale o soprasegmentale (a livello di struttura sillabica, accento, ritmo o intonazione). Molti studi si sono concentrati sugli effetti della pronuncia non-nativa di vocali e consonanti (ad esempio, per i parlanti italiani L2 inglese si vedano Busà 1995; Flege et al. 1999; MacKay et al. 2001; Mairano et al. 2017; Piske et al. 2002; Wheelock 2016). Vocali e consonanti giocano un ruolo fondamentale nella comprensione del messaggio ed è per questo che molta pratica di pronuncia insiste sulla distinzione delle opposizioni di fonemi, di solito in coppie minime (Levis 2018, 61). Ma le difficoltà di pronuncia di L2 vanno anche oltre la produzione dei singoli foni, estendendosi alle sequenze di segmenti e alla fonotassi (Hansen 2004). Anche la prosodia di L2 contribuisce alla percezione dell'accento straniero: i parlanti/ascoltatori sono sensibili alle differenze tra la L1 e L2 nella velocità di articolazione e nel ritmo (Baese-Berk, Morrill 2015; Munro, Derwing 2001; Kormos, Dénes 2004; Polyanskaya et al. 2017); nella durata e nella posizione delle pause (Khang 2018; Pickering 2004); nella prominenza accentuale, nell'altezza tonale e nei contorni intonativi (Busà, Stella 2014; Ueyama 2016). Gli effetti dei processi di produzione di vocali o consonanti possono sovrapporsi a quelli prosodici. Per esempio, la produzione delle vocali ridotte dell'inglese rappresenta una difficoltà per i parlanti madrelingua italiana. Tuttavia, essa non può essere considerata un fenomeno pu-

ramente segmentale, ma va messa in relazione alle differenze nelle tendenze ritmiche delle due lingue e collegata alle loro regole accentuali e strutture sillabiche (Busà 1995).

Sui giudizi sul grado di accento straniero e di intelligibilità di L2 contribuiscono le aspettative del parlante/ascoltatore relativamente alle varianti della lingua che ritiene accettabili. Da queste dipende la facilità con cui viene compreso il messaggio (Singer 2014, 110). Sappiamo, per esempio, che in presenza di rumore o di segnale disturbato gli ascoltatori sono generalmente in grado di eliminare le informazioni acustiche dissonanti per ricostruire il messaggio interpretandolo secondo le proprie aspettative (Boulenger et al. 2011). Questo processo contribuisce a rendere la comunicazione robusta anche in presenza della grande variabilità del segnale acustico. In L2 il grado di accento o di inintelligibilità percepito sembra essere tanto maggiore quanto più esso è lontano dalle aspettative dell'ascoltatore. Si parla per questo di 'familiarità' come uno dei fattori principali che determinano i giudizi di accento e di intelligibilità del messaggio: un accento straniero che è noto, perché già sentito in precedenza, risulterà molto più comprensibile di un accento che non si è mai sentito (Bent, Bradlow 2003; Perry et al. 2018).

Anche le aspettative sociali possono avere un effetto sul modo in cui il parlato di L2 viene percepito e sui giudizi sull'accento e sull'intelligibilità del messaggio. Ancora una volta questo dipende dalla competenza linguistica dell'ascoltatore, che è in grado di rilevare variabili nel segnale acustico della voce del parlante per associarle a tratti non linguistici e a informazioni sociali quali per esempio l'età, il sesso, la provenienza geografica, il livello di istruzione, lo stato emotivo ecc. (Bent, Holt 2017); per questo motivo ascoltando una persona che non vediamo, come avviene per esempio quando siamo al telefono, riusciamo a determinare con buona approssimazione molte caratteristiche dell'individuo che ci sta parlando. L'abitudine ad associare informazioni sociali ad alcuni tratti della voce dei parlanti ha un ruolo di rilievo anche in L2. Si è visto infatti che gli ascoltatori valutano il grado di accento e di intelligibilità di un messaggio anche sulla base di giudizi preconcetti relativi ai parlanti. In altre parole, l'atteggiamento dell'ascoltatore verso un individuo o un gruppo sociale/etnico interviene in modo determinante nel facilitare/inibire la comprensione del messaggio di L2 (Lindemann, Subtirelu 2013; von Hippel, Sekaquaptewa, Vargas 1995). A titolo di esempio, Hu e Su (2015) testarono i giudizi di comprensibilità e intelligibilità di alcuni testi orali prodotti dallo stesso parlante su due gruppi di studenti cantonesi; al primo gruppo era stato detto che i testi erano stati prodotti da un madrelingua inglese, all'altro gruppo che erano stati prodotti da un madrelingua cinese parlante inglese L2. Lo studio mostrò che il primo gruppo trovò i testi molto più comprensibili/ intelligibili del secondo gruppo. Anche l'aspetto del parlante crea sull'ascoltato-

re delle aspettative in relazione alla sua voce. Per esempio, quando vediamo un bambino ci aspettiamo che abbia una voce da bambino, una donna che abbia una voce femminile, un fumatore che abbia la voce roca, un raffreddato che abbia una voce nasale, e così via. È stato dimostrato che in L2 anche l'aspetto visivo può influenzare la comprensione del messaggio. Diversi esperimenti indicano che i giudizi sull'intelligibilità dei parlanti sono influenzati dai loro tratti somatici: a parità di input linguistico, il parlato inglese associato a facce di parlanti con tratti non occidentali – ad es. arabi (Fiedler, Keller, Hanulíková 2019), marocchini (Hanulíková 2018), asiatici (Zheng, Samuel 2017; Babel, Russell 2015; McGowan 2015) – sembrerebbe venir giudicato meno intelligibile, o con una maggiore inflessione da straniero, rispetto a quello associato a parlanti con tratti occidentali.

4 Pronuncia in L2, comunicazione e integrazione sociale

Il miglioramento della pronuncia è diventato uno degli obbiettivi naturali di chi mira ad essere competente nella L2. Vi è infatti una crescente consapevolezza che avere una pronuncia corretta in L2 permette di essere compresi chiaramente e evita rischi di fraintendimenti. Una pronuncia accurata ed intelligibile contribuisce inoltre ad assicurare il felice esito comunicativo del parlante, a migliorarne l'immagine e ad accrescerne l'autostima (Morley 1991; Cunningham Florez 1998; Moyer 2014).

Pronunciare la L2 in modo corretto ha anche una serie di vantaggi pragmatici. Per esempio, è noto che l'accento straniero può causare irritazione negli ascoltatori. Un caso frequente è quello delle conversazioni telefoniche con i call center. Il fastidio sembrerebbe dipendere dal maggior tempo di elaborazione delle informazioni richiesto da un accento troppo marcato e si verifica anche quando il parlante L2 è ritenuto intelligibile e il suo accento non è di ostacolo alla comunicazione (Munro, Derwing 1995). L'irritazione in presenza di accento straniero può manifestarsi con diversi gradi di intensità: essa può portare l'ascoltatore ad essere semplicemente consapevole dell'uso erroneo della lingua da parte del parlante oppure portarlo a notare mentalmente ogni singola forma linguistica errata, così da fargli perdere il senso complessivo del discorso (Munro 2003; Lippi-Green 2004; Lippi-Green [1997] 2012). Questo effetto sembrerebbe tuttavia manifestarsi in modi differenti in parlanti L1 diverse (Fayer, Krasinski 2006).

La riduzione dell'accento in L2 può favorire l'integrazione del parlante L2 nella società. Come si è discusso nel § 3, poiché i parlanti/ascoltatori tendono ad associare tratti linguistici con informazioni non linguistiche, le aspettative sociali dell'ascoltatore possono condizionare il modo in cui questo percepisce l'accento del parlante L2

e il modo in cui lo giudica. L'identificazione di un accento straniero può quindi evocare stereotipi razziali, etnici e religiosi. Molti studi dimostrano che l'accento può essere stigmatizzato e contribuire alla creazione di pregiudizi su scale di valori non linguistici, ovvero relativamente a tratti della personalità (cordialità, gentilezza, affidabilità, intelligenza ecc.), dell'attrazione fisica, dello stato socio-economico ecc. (Munro 2008; Derwing, Rossiter, Munro 2002; Lippi-Green 2004; [1997] 2012). Per esempio, un parlante L2 può essere giudicato più o meno competente o simpatico in base al suo accento. Questo fenomeno è stato denominato *linguistic profiling*, un equivalente uditivo del *racial profiling*, e si manifesta in atteggiamenti discriminatori in pratiche sociali quali l'assunzione nei posti di lavoro, l'accettazione a corsi di istruzione e la rappresentazione di gruppi sociali nei media (Lippi-Green [1997] 2012; Munro 2003). Un recente studio relativo alla pratica medica (Baquiran, Nicoladis 2019) ha dimostrato che i pazienti giudicano i dottori con accento straniero meno competenti di quelli senza accento. Un interessante video di servizio pubblico sulla discriminazione negli affitti degli immobili, prodotto negli Stati Uniti dall'Ad Council[3] e dal Leadership Conference on Civil Rights Education Fund, mostra un uomo che cerca un appartamento in affitto. Quando questi chiama il numero che ha trovato sul giornale e parla con un accento straniero (arabo, cinese, sud-americano ecc.) si sente rispondere immancabilmente che l'appartamento è già stato affittato. Solo quando l'uomo chiama e parla con accento americano riceve la risposta che l'appartamento è libero.[4]

La percezione degli esiti positivi di una pronuncia corretta (in termini di prestigio, immagine, benefici sociali ed economici) ha portato ad un incremento della richiesta di corsi di 'riduzione dell'accento straniero' sia da parte di figure che operano nella politica e nei media, sia da parte dei parlanti che desiderano integrarsi socialmente ed economicamente nelle comunità L2. D'altro lato, alcuni parlanti possono voler mantenere il proprio accento in L2 come forma di asserzione della propria identità linguistica e culturale. Per esempio, molti personaggi che operano sulla scena internazionale sembrano poco interessati a migliorare il proprio accento nella L2. Così il Presidente della Repubblica Francese Emmanuel Macron, che pur parla un buon inglese, mantiene alcuni tratti tipici della pronuncia francese (per esempio sostituisce la fricativa interdentale sorda con la /s/ e la sonora con la /z/). L'ex attore Arnold Schwarzenegger sostituisce le occlusive sonore in fine di parola con le sorde, tradendo così

3 L'Advertising (o Ad) Council è un'organizzazione non profit statunitense che produce, distribuisce e promuove annunci di servizio pubblico sponsorizzati da enti pubblici, associazioni non governative e non profit (Wikipedia, s.v. «Ad Council»).

4 https://www.youtube.com/watch?v=84k2iM30vbY.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
10(3), 2021, 435-456

le sue origini di parlante tedesco-austriaco. Per molti attori e attrici, mantenere il proprio accento può essere una cosa voluta, utilizzata per essere considerati 'esotici', attraenti. Casi emblematici sono quelli di attrici come Sofia Vergara, Gal Gadot o Penelope Cruz, note al pubblico anche per il forte accento che le distingue.

5 L'insegnamento della pronuncia di L2 oggi

I docenti di lingua sono generalmente concordi nel ritenere che una pronuncia corretta svolga un ruolo cruciale nei diversi contesti comunicativi (Darcy et al. 2012; Levis 2015; Zielinski, Yates 2014). Per molto tempo si è dibattuto se il discente L2 possa effettivamente migliorare la propria pronuncia una volta passata l'età della pubertà (vedi § 2). Oggi si ritiene che ciò sia possibile, specialmente se il discente viene sensibilizzato alle differenze tra la L1 e la L2, fa molti esercizi pratici e riceve feedback sulle sue produzioni (Lee et al. 2015). L'età relativa dei discenti sembra comunque giocare un ruolo importante nell'acquisizione della pronuncia (Trofimovich et al. 2009; Tsiartsioni 2010), ma essa si intreccia con diverse variabili individuali e contestuali quali, ad esempio, l'atteggiamento del discente verso l'apprendimento, la quantità e qualità dell'input ecc. (Derwing 2003; Tokumoto, Shibata 2011).

Le ricerche recenti mostrano che l'acquisizione di una buona pronuncia di L2 ha un effetto positivo su tutti i piani di articolazione della lingua (fonologia, morfosintassi, lessico, pragma- e sociolinguistica) e non solo sulle abilità orali. Questo perché i diversi sottodomini della lingua sono integrati, e non separati, a formare la competenza linguistica del parlante (Darcy 2018; Walker 2014). La relazione tra l'acquisizione della pronuncia, il sistema fonologico del parlante e le sue abilità orali (produzione orale e ascolto) è ovvia. La dimestichezza nell'uso di una buona pronuncia aiuta il parlante ad articolare parole, frasi e strutture grammaticali[5] che possono risultare difficili da pronunciare per la presenza di nessi consonantici, strutture sillabiche e regole fonologiche non-nativi. Migliorare la pronuncia ha un effetto immediato anche sull'abilità di ascolto, perché la conoscenza dei foni, dei nessi consonantici e delle regole fonologiche di L2 permette al parlante di comprendere meglio ciò che viene detto nella L2, sia a livello di parola che di frase (Darcy 2018; Derwing, Munro 2009; Field 2008; Walker 2014). Per la scrittura, l'importanza di conoscere la pronuncia è evidente se si pensa alla relazione dei sistemi fonico-ortografico che può essere particolarmente problematica in

5 Walker (2014) cita l'esempio delle strutture condizionali in inglese, in casi come *If I'd known about English consonants, I'd've learned Chinese instead.*

alcune L2 come l'inglese dove l'ortografia è molto irregolare e l'associazione suono-lettera è resa ancora più difficile dalla presenza della riduzione vocalica (cf. Darcy 2018). Conoscere la pronuncia di L2 è vantaggioso anche per l'abilità di lettura. Nella lettura, conoscere la pronuncia di una parola o di una struttura ha effetti sulla capacità del lettore di immagazzinare le informazioni, poiché essa fornisce l'accesso all'inventario fonologico della L2. D'altro lato, l'incapacità del lettore di pronunciare una parola fa sì che questa non venga elaborata accuratamente dal sistema centrale per poter essere immagazzinata nella memoria a lungo termine; se essa rimane solo nella memoria a breve termine non viene ricordata e il lettore deve ripetere la lettura del testo (Walter 2008; Walker 2014).

Come si è visto nel § 2, l'obbiettivo della pronuncia intelligibile ha sostituito quello della pronuncia 'perfetta' (Levis 2005). Con il cambiamento degli obbiettivi della didattica sono cambiati anche i metodi di insegnamento. Se il metodo tradizionale enfatizzava le differenze tra i fonemi della L1 e della L2 e prediligeva l'imitazione e gli esercizi di confronto e contrasto delle coppie minime, oggi la pronuncia viene insegnata all'interno di un approccio di comunicazione integrato, che mira alla fluenza globale e alla competenza linguistica in diverse situazioni comunicative (Derwing, Munro 2009; Levis 2016; Moyer 2014).

Un nodo centrale per chi si occupa di insegnamento della pronuncia di L2, specialmente per quanto riguarda le lingue a grande diffusione come l'inglese, il francese, lo spagnolo, il portoghese, è quello della variante da adottare come modello. Negli anni Quaranta, quando si iniziò a parlare di intelligibilità, il mondo era diverso. Per quanto riguarda l'inglese, esistevano due modelli a cui i libri di testo, i materiali didattici ed i docenti facevano riferimento: l'inglese britannico e l'inglese americano. Oggi, in un mondo globalizzato in cui i parlanti inglese madrelingua sono una minoranza rispetto ai non-madrelingua è difficile mantenere un approccio didattico che presenti modelli di riferimenti di soli madrelingua. Si ritiene invece importante esporre gli studenti alla variabilità esistente all'interno della L2, in modo da renderli capaci di operare effettivamente in un mondo globalizzato. Il concetto di intelligibilità va quindi modellato sui profili dei parlanti e degli ascoltatori. Per l'inglese, per esempio, non è difficile pensare che gli studenti verranno in contatto, oltre che con le pronunce dell'inglese parlato negli Stati Uniti o in Gran Bretagna, anche con quelle dell'inglese parlato in India, in Cina, a Singapore ecc. L'esposizione ad accenti diversi porta inevitabilmente anche ad una ridefinizione del concetto dell''errore' di pronuncia. Le maggiori occasioni di incontro con parlanti L2 di diverse provenienze hanno portato, da un lato, ad una maggiore tolleranza verso le forme 'non standard' della lingua, siano esse di tipo grammaticale, lessicale o di pronuncia. D'altro lato, sono anche aumenta-

te le possibilità di essere esposti a forme linguistiche mai incontrate prima, con cui i parlanti/ascoltatori non hanno familiarità; queste possono essere non intelligibili o rappresentare un ostacolo al felice esito della comunicazione.

Capire quali fattori siano di ostacolo all'intelligibilità dei discenti può non essere semplice. Nel passato l'insegnante che si trovava di fronte ad una classe di studenti con lo stesso background linguistico poteva individuare facilmente i problemi degli studenti e programmare spiegazioni ed esercizi specifici adatti alla sua utenza. Inoltre, se l'insegnante condivideva la L1 con i suoi studenti poteva avvantaggiarsi della sua esperienza personale per anticipare le difficoltà nell'apprendimento. Oggi le classi sono spesso plurilingui e gli studenti hanno background linguistici eterogenei. Le difficoltà dei discenti rispetto ai alcuni tratti fonetico-fonologici della L2 sono diverse. Per esempio, differenziare i due fonemi /l/ e /r/ è un noto problema per i parlanti madrelingua giapponese, ma non è un problema per gli europei. Al contrario, l'incapacità di produrre la consonante /s/ ad inizio di parola è un problema per studenti ispanofoni, ma non distingue parlanti altre L1.

È quindi necessario, nella didattica della pronuncia come in tutti gli approcci didattici, iniziare facendo un'analisi dei bisogni degli studenti e individuando i fattori che possono avere un impatto sugli esiti comunicativi degli studenti rendendo questi ultimi poco intelligibili nella L2 (Derwing 2019, 14). Questi possono includere foni funzionali al riconoscimento di parole (per esempio due vocali che distinguono una coppia minima, come nel caso di *bat* vs *bet*) o l'ipodifferenziazione di strutture prosodico-intonative che possono causare ambiguità nel discorso (come l'accento di parola o di frase, le strutture accentuali nelle parole composte o le differenze nei contorni intonativi delle frasi affermative e interrogative). In realtà la presenza di un accento marcato ed i suoi esiti sulla intelligibilità del parlante sono difficilmente attribuibili ad un unico aspetto della pronuncia, ma sono piuttosto il risultato dell'interazione di più fattori.

Nell'economia delle ore di lezione di lingua, per garantire il successo dell'insegnamento diventa fondamentale decidere quali elementi vanno ritenuti prioritari e vanno pertanto enfatizzati. Non tutti i fonemi della L2 hanno lo stesso peso funzionale. Secondo Catford (citato da Derwing 2019), in inglese è possibile distinguere tra opposizioni fonologiche con un carico funzionale alto, medio e basso, a seconda della frequenza di occorrenza nella lingua – per esempio vi è un numero molto maggiore di parole contenenti l'opposizione tra /p/ e /b/ che parole contenenti l'opposizione tra /v/ e /z/. Gli errori di pronuncia con alto peso funzionale causano maggiori problemi di comprensione di quelli con basso carico funzionale (Munro, Derwing 2006). D'altro lato, alcuni errori possono avere effetti più sull''immagine' del parlante che non sulla sua intelligibilità. Per esempio, uno

dei tratti tipici della pronuncia italiana in inglese è la /r/ prodotta come vibrante e non approssimante. La pronuncia di /r/ non inficia però la comprensione del discorso del parlante perché in inglese non esistono parole in opposizione funzionale differenziate dalla modalità di produzione di /r/. Si può quindi decidere di dare a questo tratto bassa priorità per dare invece maggiore enfasi ad un altro tratto della pronuncia in L2 più rilevante, come per esempio la realizzazione delle vocali ridotte in posizione atona.

Per quanto riguarda le strutture soprasegmentali, si è visto nel § 3 che anch'esse contribuiscano alla percezione dell'accento straniero e ai giudizi di intelligibilità, sebbene non sia del tutto chiaro in che misura (Derwing 2019). Ciò è dovuto al fatto che nel parlato la produzione dei segmenti è inscindibile da quella dei fenomeni prosodici soprasegmentali e viceversa. Un caso specifico è quello dell'accento di parola o frase che in inglese condiziona la realizzazione delle vocali. In uno studio sulla percezione dell'inglese L2 da parte di parlanti L1 italiano e francese canadese (Lepage, Busà 2014) si è visto che sia la posizione non corretta dell'accento nelle parole e nelle frasi sia la mancanza di riduzione vocalica interferiscono con la percezione dell'intelligibilità del parlante; tuttavia la mancanza di riduzione vocalica pesa maggiormente nei giudizi degli ascoltatori rispetto alla posizione scorretta dell'accento.

6 La tecnologia e l'insegnamento della pronuncia di L2

La tecnologia è diventata parte integrante della didattica. Ci si può avvantaggiare della tecnologia per reperire informazioni e materiale didattico autentico, realizzare simulazioni, rendere disponibili videotutorial e esercizi interattivi, favorire l'interazione, la collaborazione ed il coinvolgimento attivo da parte degli utenti. Grazie ad Internet o alle applicazioni su cellulari, tablet e desktop, molto di questo materiale è disponibile agli utenti gratuitamente o a bassi costi.

La tecnologia offre molti vantaggi anche per l'insegnamento della pronuncia. Esistono molti corsi online gratuiti, disponibili in varietà di inglese diverse, che offrono agli utenti l'opportunità di fare pratica di ascolto e di pronuncia.[6] Gli studenti hanno la possibilità di esercitarsi in modo autonomo, con i tempi e i modi a loro più consoni, senza doversi preoccupare del giudizio degli altri e secondo i loro bisogni e le loro preferenze personali, per esempio decidendo se

6 Alcuni esempi di corsi di pronuncia online: https://www.bbc.co.uk/learningenglish/features/pronunciation per l'inglese britannico; https://rachelsenglish.com/ per l'inglese americano; https://www.mmmenglish.com/category/pronunciation/ per l'inglese australiano.

focalizzarsi sulla produzione/percezione di singoli foni, di strutture prosodico-intonative o sulla pronuncia di frasi nel discorso.

Grazie alla diffusione di Internet è possibile offrire agli studenti materiale autentico proveniente da aree geografiche diverse e quindi esporli salla variabilità linguistica di L2, abituandoli così a sentire e familiarizzarsi con accenti diversi per prepararli a comunicare in situazioni in cui verosimilmente verranno a contatto con parlanti di provenienze diverse. Alla variabilità degli accenti si può accoppiare la variabilità negli stili discorsivi e negli usi comunicativi. Anche qui si possono utilizzare materiali autentici per insegnare la pronuncia di semplici frasi, abituare all'ascolto di conversazioni e discorsi più complessi con accenti diversi. Un esempio di un ottimo corso online gratuito (anche se un po' datato nella grafica) è *Real English*.[7] Attraverso brevi videoregistrazioni di dialoghi spontanei il corso abitua lo studente all'ascolto e alla pronuncia di frasi in situazioni comunicative reali, esponendolo allo stesso tempo alle strutture grammaticali e lessicali della L2 (inglese). Recentemente molti docenti che desiderano utilizzare materiali meno strutturati (dal punto di vista della didattica di L2) per esemplificare i diversi aspetti della lingua, inclusa la pronuncia, usano i *TED Talks*, che offrono esempi di inglese autentico che possono essere usati per creare spiegazioni sulle strutture grammaticali, lessicali e sull'organizzazione del discorso, ma anche per esemplificare la pronuncia di parole specifiche e in contesto.[8] Un discorso analogo può essere fatto per l'utilizzo di estratti da film, un'altra fonte preziosa di informazioni linguistiche che può catturare l'interesse gli studenti e offrire loro la possibilità di imparare divertendosi.[9]

Anche cellulari e tablet possono essere utilizzati per far pratica di pronuncia. In questi dispositivi, i sistemi di riconoscimento automatico della voce integrati, sviluppati prevalentemente per l'inglese, non sono ancora abbastanza perfezionati per funzionare in modo ottimale in presenza di forti accenti stranieri. Perché questi sistemi funzionino, ci si deve esprimere chiaramente e, se non si viene compresi, bisogna ripetere le frasi fino a quando il sistema non capisce. Questa situazione può essere sfruttata nella didattica della L2 per creare esercizi per la pronuncia, per far capire agli studenti se parlano in modo chiaro e comprensibile oppure no. A questo scopo si

7 https://www.real-english.com/.

8 Ad esempio: https://www.fluentu.com/blog/educator-english/easy-ted-talks-for-esl/; https://blog.ted.com/an-inspiring-way-to-learn-english-by-watching-ted-talks/; https://eltabbjournal.com/teaching-english-with-ted-talk.

9 https://www.fluentu.com/blog/english/learn-english-movies-film-esl/; https://onlineteachersuk.com/learn-english-movies-films/; https://www.stordar.com/learn-english-with-films-10-great-movies-about-travel/.

possono usare gli assistenti personali (ad es., Siri o Alexa[10]), i navigatori GPS, i sistemi di dettatura, o altri sistemi come *Google Voice Search*, e *Windows Speech Recognition* (McCrocklin 2015; 2019). Anche i sistemi di voice-to-text, per esempio la versione demo di *Web Speech API*, possono essere utilizzati in modo analogo per permettere agli studenti di identificare e correggere i propri errori: se la pronuncia è chiara il sistema trascriverà correttamente quello che il parlante intende dire; in caso contrario il sistema trascriverà una frase che non è quella che il parlante aveva pensato (Tuladhar 2019). È pur vero che la tecnologia del riconoscimento vocale sta evolvendo e si stanno cercando di integrare nei riconoscitori anche pronunce non native. Per esempio, si dice che Alexa parlerà Hinglish (un inglese con accento Hindi).[11] Ma la questione è molto complessa e lontana dal trovare una soluzione nel breve periodo.

Esistono inoltre molte applicazioni gratuite o a basso costo che possono essere utilizzate per far pratica di pronuncia. La figura 1 mostra immagini dei loghi di alcune di queste app.

Figura 1 Apps per la pronuncia per cellulari e tablet

Infine, con lo sviluppo della tecnologia della robotica, della realtà virtuale, aumentata e del gaming è possibile pensare che ci sarà uno sviluppo nelle interazioni comunicative persona-macchina che richiederanno una sempre maggiore attenzione alle questioni di pronuncia.

7 Conclusioni

Questo lavoro ha voluto ripercorrere alcune tappe fondamentali del cammino della pronuncia degli ultimi settanta anni e ha evidenziato l'importanza della pronuncia per la comunicazione interpersonale in L2. Una pronuncia chiara ed intelligibile è essenziale per il successo individuale e professionale del parlante, poiché riduce le occasioni di fraintendimento e può prevenire o ridurre la discriminazione sociale. L'insegnamento della pronuncia mira oggi all'intelligibilità nella comunicazione, specialmente in un contesto globale dove si sono mol-

10 Siri è l'assistente personale residente su cellulari e tablet della Apple computers. Alexa è l'assistente personale sviluppato da Amazon.

11 https://www.youtube.com/watch?v=24B4tFDpezk&t=78s.

e-ISSN 2280-6792

tiplicate le occasioni di incontri tra persone di provenienze diverse. Esistono moltissime risorse, anche a basso costo, per rendere l'apprendimento della pronuncia divertente e proficuo. Un grosso aiuto a migliorare la pronuncia di L2 può venire dalla tecnologia, che pure ancora fatica a capirci se il nostro forte accento straniero non è chiaro e comprensibile.

Con tutto questo spero di aver dimostrato che la pronuncia non è più la Cenerentola dell'insegnamento delle L2, ma ha tutti i titoli per andare al ballo.

Bibliografia

Babel, M.; Russell, J. (2015). «Expectations and Speech Intelligibility». *The Journal of the Acoustical Society of America*, 137, 2823. https://asa.scitation.org/doi/full/10.1121/1.4919317.

Baese-Berk, M.M.; Morrill, T.H. (2015). «Speaking Rate Consistency in Native and Non-native Speakers of English». *Journal of the Acoustical Society of America*, 138(3), EL223-EL228. https://asa.scitation.org/doi/pdf/10.1121/1.4929622.

Balboni, P. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet.

Balboni, P. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino: Loescher; Bonacci.

Baquiran, C.L.; Nicoladis, E. (2019). «A Doctor's Foreign Accent Affects Perceptions of Competence». *Health Communication*, 35(6), 1-5. https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1584779.

Bent, T.; Bradlow, A.R. (2003). «The Interlanguage Speech Intelligibility Benefit». *Journal of the Acoustical Society of America*, 114(3), 1600-10. https://doi.org/10.1121/1.1603234.

Bent, T.; Holt, R.F. (2017). «Representation of Speech Variability». *WIREs Cogn Sci*, e01434. https://doi.org/10.1002/wcs.1434.

Best, C.T. (1994). «The Emergence of Native-Language Phonological Influences in Infants: A Perceptual Assimilation Model». Goodman, J.C.; Nusbaum, H.C. (eds), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*. Cambridge (MA): The MIT Press, 167-224.

Boulenger, V. et al. (2011). «Interplay Between Acoustic/Phonetic and Semantic Processes During Spoken Sentence Comprehension: An ERP Study». *Brain & Language*, 16, 51-63. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2010.09.011.

Brown, G.; Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Busà, M.G. (1995). *L'Inglese degli Italiani*. Padova: Unipress.

Busà, M.G.; Stella, A. (2014). «The Acquisition of English L2 Prosody by Italian Native Speakers: Experimental Data and Pedagogical Implications». Levis, J. et al. (eds), *Proceedings of the 6th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (Santa Barbara, 5-6 Sept. 2014). Ames (IA): Iowa State University, 15-26.

Celce-Murcia, M.; et al. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.

Cunningham Florez, M.A. (1998). «Improving adult ESL Learners' Pronunciation Skills». *Center for Adult English Language Acquisition*. http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Pronun.html.

Darcy, I. (2018). «Powerful and Effective Pronunciation Instruction: How Can We Achieve It?». *CATESOL Journal*, 30, 13-45.

Darcy, I.; Ewert, D.; Lidster, R. (2012). «Bringing Pronunciation Instruction Back into the Classroom: An ESL Teachers' Pronunciation "Toolbox"». Levis, J.; LeVelle, K. (eds), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (Ames, 16-17 September 2011). Ames (IA): Iowa State University, 93-108.

Derwing, T.M. (2003). «What do ESL Students Say About their Accents?». *Canadian Modern Language Review*, 59, 545-64. https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.547.

Derwing, T.M. (2019). «Putting an Accent on the Positive: New Directions for L2 Pronunciation Research and Instruction». *Proceedings ISAPh 2018 (International Symposium on Applied Phonetics)* (Aizuwakamatsu, Japan 19-21 September 2018). Aizuwakamatsu: University of Aizu, 12-18.

Derwing, T.M. et al. (2002). «Teaching Native Speakers to Listen to Foreign-Accented Speech». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(4), 245-59. https://doi.org/10.1080/01434630208666468.

Derwing, T.M.; Munro Murray, J. (2009). «Putting Accent in Its Place: Rethinking Obstacles to Communication». *Language Teaching and Research*, 42(4), 476-90. https://doi.org/10.1080/01434630208666468.

Derwing, T.M.; Munro Murray, J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins.

Diadori, P. et al. (2009). *Manuale di Didattica dell'Italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.

Fayer, J.; Krasinski, E. (2006). «Native and Nonnative Judgments of Intelligibility and Irritation». *Language Learning*, 37, 313-26. https://doi.org/10.1017/S026144480800551X.

Fiedler, S. et al. (2019). «Social Expectations and Intelligibility of Arabic-Accented Speech in Noise». *Proceedings ICPhS 2019* (Melbourne, Australia, 5-9 Aug 2019). Canberra: Australasian Speech Science and Technology Association Inc., 3085-9. https://assta.org/proceedings/ICPhS2019/papers/ICPhS_3134.pdf.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flege, J. (1987). «The Production of 'New' and 'Similar' Phones in a Foreign Language: Evidence for the Effect of Equivalence Classification». *Journal of Phonetics*, 15(1), 47-65. https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)30537-6.

Flege, J. (2003). «Assessing Constraints on Second-Language Segmental Production and Perception». Schiller, N.O.; Meyer, A. (eds), *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities*. Berlin: Mouton de Gruyter, 319-55.

Flege, J. et al. (1999). «Native Italian Speakers' Perception and Production of English Vowels». *The Journal of the Acoustical Society of* America, 106(5), 2973-87. https://doi.org/10.1121/1.428116.

Giunchi, P. (2003). *Introduzione all'acquisizione delle lingue*. Roma: Edizioni Lettere e Filosofia - La Sapienza.

Grant, L. (ed.) (2014). *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Grant, L. (2017). *Well Said: Pronunciation for Clear Communication*. 4th ed. Boston: Thomson; Heinle & Heinle.

Hadley, A.O. (2001) *Teaching Language in Context*. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.

Hansen, J.G. (2004). «Developmental Sequences in the Acquisition of English L2 Syllable Codas: A Preliminary Study». *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 85-124. https://doi.org/10.1017/S0272263104026142.

Hanulíková, A. (2018). «The Effect of Perceived Ethnicity on Spoken Text Comprehension Under Clear and Adverse Listening Conditions». *Linguistics Vanguard*, 4(1), 20170029. https://doi.org/10.1515/lingvan-2017-0029.

Hewings, M.; Goldstein, S. (1998). *Pronunciation Plus: Practice through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, Dell (1972). «On Communicative Competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. London: Penguin, 269-93.

Hu, G.; Su, J. (2015). «The Effect of Native/Non-Native Information on Non-Native Listeners' Comprehension». *Language Awareness*, 24(3), 273-81. https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1077853.

Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (MA): Newbury House.

Khang, J. (2018). «The Effect of Pause Location on Perceived Fluency». *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 569-91. https://doi.org/10.1017/S0142716417000534.

Kormos, J.; Dénes, M. (2004). «Exploring Measures and Perceptions of Fluency in the Speech of Second Language Learners». *System* 32, 145-64. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.

Krashen, S.D. (2013). «The Effect of Direct Instruction on Pronunciation: Only Evident When Conditions for Monitor Use are Met?». *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 271-275.

Kuhl, P.K.; Iverson, P. (1995). «Linguistic Experience and the *'Perceptual Magnet Effect'*». Strange, W. (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Baltimore: York Press, 121-154.

Lee, J. et al. (2015). «The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: a Meta-Analysis». *Applied Linguistics*, 36(3), 345-66. https://doi.org/10.1093/applin/amu040.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.

Lepage, A.; Busà M.G. (2014). «Intelligibility of English L2: The Effects of Lack of Vowel Reduction and Incorrect Word Stress Placement in the Speech of French and Italian Learners». *COPAL: Concordia Papers in Applied Linguistics*, 5, 387-400.

Levis, J. (2005). «Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching». *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-77. https://doi.org/10.2307/3588485.

Levis, J. (2006). «Pronunciation and the Assessment of Spoken Language». Hughes, R. (ed), *Spoken English, TESOL and Applied Linguistics: Challenges for Theory and Practice*. New York: Palgrave Macmillan, 245-70.

Levis, J. (2015). «Learners' Views of Social Issues in Pronunciation Learning». *Journal of Academic Language and Learning*, 9, A42-A55.

Levis, J. (2016). «Research into Practice: How Research Appears in Pronunciation Teaching Materials». *Language Teaching*, 49(3), 1-15. https://doi.org/10.1017/S0261444816000045.

Levis, J. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levis, J. (2019). «Cinderella no more: Leaving Victimhood Behind». *Speak Out*, 60, 7-14. https://www.academia.edu/38362208/Cinderella_No_More.pdf.

Levis, J.; Sonsaat, S. (2017). «Pronunciation Teaching in the CLT Era». Kang, O. et al. (eds), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation* (*Routledge Handbooks in English Language Studies*) (English Edition). London: Routledge, 267-83.

Lindemann, S.; Subtirelu, N. (2013). «Reliably Biased: The Role of Listener Expectation in the Perception of Second Language Speech». *Language Learning*, 63(3), 567-94. https://doi.org/10.1111/lang.12014.

Lippi-Green, R. [1997] (2012). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London: Routledge.

Lippi-Green, R. (2004). «Language Ideology and Language Prejudice». Finegan, E.; Rickford, J.R. (eds), *Language in the USA: Themes for Twenty-First Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 289-304.

MacKay, I.R.A. et al. (2001). «The Identification of English Consonants by Native Speakers of Italian». *Phonetica*, 58, 103-25. https://doi.org/10.1159/000028490.

Mahalingappa, L.; Polat, N. (2019). «Teaching and Researching Pronunciation Skills». Polat, N. et al. (eds), *Research-Driven Pedagogy. Implications of L2A Theory and Research for the Teaching of Language Skills*. New York: Routledge, 145-66.

Mairano, P. et al. (2017) «Italians Acquiring the Timing of English Plosives: Gemination and VOT». Oral presentation at the *XIII AISV Conference* (Pisa, Italy, 25-27 January 2017).

McGowan, K. (2015). «Social Expectation Improves Speech Perception in Noise». *Language and Speech*, 58(4), 502-21. https://doi.org/10.1177/0023830914565191.

McCrocklin, S. (2015). «Automatic Speech Recognition: Making It Work for Your Pronunciation Class». Levis, J. et al. (eds). *Proceedings of the 6th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (Santa Barbara, CA, 5-6 Sept. 2014) Ames (IA): Iowa State University, 126-33.

McCrocklin, S. (2019). «ASR-Based Dictation Practice for Second Language Pronunciation Improvement». *Journal of Second Language Pronunciation*, 5(1), 98-118. https://doi.org/10.1075/jslp.16034.mcc.

Miller, S.F. (2005). *Targeting Pronunciation Communicating Clearly in English*. New York: Houghton Mifflin.

Moyer, A. (2014). «Exceptional Outcomes in L2 Phonology: The Critical Factors of Learner Engagement and Self-Regulation». *Applied Linguistics*, 35(4), 418-40. https://doi.org/10.1093/applin/amu012.

Morley, J. (1991). «The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages». *TESOL Quarterly*, 25(3), 491-520. https://doi.org/10.2307/3586981.

Munro, M.J. (2003). «A Primer on Accent Discrimination in the Canadian Context». *TESL Canada Journal*, 20(2), 38-51. https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.947.

Munro, M.J. (2008). «Foreign Accent and Speech Intelligibility». Hansen Edwards, J.G.; Zampini, M.L. (eds), *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 193-218.

Munro, M.J.; Derwing, T. (1995). «Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners». *Language Learning*, 45(1), 73-97. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x.

Munro, M.J.; Derwing, T. (2001). «Modelling Perceptions of the Comprehensibility and Accentedness of L2 Speech: The Role of Speaking Rate». *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 451-68. https://doi.org/10.1017/S0272263101004016.

Munro, M.J.; Derwing, T. (2006). «The Functional Load Principle in ESL Pronunciation Instruction: An Exploratory Study». *System*, 34, 520-31. https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004.

Perry, L.K. et al. (2018). «Influences of Speech Familiarity on Immediate Perception and Final Comprehension». *Psychonomic Bulletin and Review*, 25, 431-9. https://doi.org/10.3758/s13423-017-1297-5.

Pickering, L. (2004). «The Structure and Function of Intonational Paragraphs in Native and Nonnative Instructional Discourse». *English for Specific Purposes*, 23, 19-43. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00020-6.

Piske, T. et al. (2002). «The Production of English Vowels by Fluent Early and Late Italian-English Bilinguals». *Phonetica*, 59, 49-71. https://doi.org/10.1159/000056205.

Polyanskaya, L. et al. (2017). «Relative Salience of Speech Rhythm and Speech Rate on Perceived Foreign Accent in a Second Language». *Language and Speech*, 60(3), 333-55. https://doi.org/10.1177/0023830916648720.

Singer, M. (2014). *Psychology of Language: An Introduction to Sentence and Discourse Processes*. London; New York: Psychology Press.

Reed, M.; Levis, J. (eds) (2015). *The Handbook of English Pronunciation*. Chichester (UK): John Wiley and Sons.

Tokumoto, M.; Shibata, M. (2011). «Asian Varieties of English: Attitudes Towards Pronunciation». *World Englishes*, 30(3), 392-408. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01710.x.

Trofimovich, Pavel et al. (2009). «Comprehension-Based Practice: The Development of L2 Pronunciation in a Listening and Reading Program». *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 609-39. https://doi.org/10.1017/S0272263109990040.

Tsiartsioni, E. (2010). «The Effectiveness of Pronunciation Teaching to Greek State School Students». *Advances in Research on Language Learning and Teaching: Selected Articles = Proceedings of the 14th International Conference of the Greek Society for Applied Linguistics* (Thessaloniki, 14-16 December 2007). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki. Greek Applied Linguistics Association, 429-46. https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Tsiartsioni.pdf.

Tuladhar, A. (2019). «Using Smartphones to Detect and Self-Correct Pronunciation in ESL Classrooms of Japan». *Bulletin of College of Liberal Arts and Sciences Mie University*, 4, 33-42. https://www.academia.edu/38258866/Using_smartphones_to_detect_and_self-correct_pronunciation_in_ESL_classrooms_of_Japan.

Ueyama, M. (2016). «Prosodic Transfer in L2 Relative Prominence Distribution: The Case Study of Japanese Pitch Accent Produced by Italian Learners». *Proceedings of Speech Prosody 2016* (Boston, 31 May-3 June 2016). Boston:

Boston University, 602-5. http://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-123.

von Hippel, W. et al. (1995). «On the Role of Encoding Processes in Stereotype Maintenance». Zanna, M.P. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 27. San Diego: Academic Press, 177-254.

Zheng, Y.; Samuel, A. (2017). «Does Seeing an Asian Face Make Speech Sound More Accented?». *Attention, Perception & Psychophysics*, 79(6), 1841-59. https://doi.org/10.3758/s13414-017-1329-2.

Zielinski, B.; Yates, L. (2014). «Pronunciation Instruction is not Appropriate for Beginning-Level Learners». Grant, L. (ed.), *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 56-79.

Walker, R. (2014). «Pronunciation Matters». *English Teaching Professional*, 90, 5-8. https://englishglobalcom.files.wordpress.com/2014/08/pronunciation-matters-etp-90.pdf.

Walter, Catherine (2008). «Phonology in Second Language Reading: not an Optional Extra». *TESOL QUARTERLY*, 42(3), 455-74. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00141.x.

Wheelock, A. (2016). «Phonological Difficulties Encountered by Italian Learners of English: An Error Analysis». *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 14, 41-61. https://pdfs.semanticscholar.org/9d17/f9f2c6d90f3481766bb8506f7f5b6e916bdd.pdf?_ga=2.51839722.2104985159.1590327326-1420418828.1586957057.

Rivista quadrimestrale
Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia

Università
Ca'Foscari
Venezia